

**FABIANA RINALDI SALGUEIRO**



**EPISTEMOLOGIA DO AFETO: A CONTRIBUIÇÃO DE RUBEM ALVES PARA O  
PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob orientação do Prof. Dr. Bortolo Valle.

**CURITIBA  
2004**

S164e  
2004 Salgueiro, Fabiana Rinaldi  
Epistemologia do afeto : a contribuição de Rubem Alves para o  
pensamento educacional brasileiro / Fabiana Rinaldi Salgueiro ; orientador,  
Bortolo Valle. – 2004.  
95 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2004

Inclui bibliografia

1. Educação - Brasil. 2. Educação – Filosofia. 3. Educadores - Brasil.  
4. Alves, Rubem, 1933-. I. Valle, Bortolo. II. Pontifícia Universidade  
Católica do Paraná. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD- 20. ed. 370.981  
923.7

Biblioteca Central

Epistemologia do afeto :a contribuição de Rubem Alves

Ac. 198330 - R. 587584 Ex. 1

- Mestrado em Educação / PUCPR

01/03/2005



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 317**  
**DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

*Fabiana Rinaldi Salgueiro*

Aos vinte e três dias do mês de novembro de dois mil e quatro, reuniu-se no Auditório Thomas Morus - 2.º andar do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Bortolo Valle , Prof. Dr. Peri Mesquida e Prof.ª Dr.ª Carmen Lúcia Fornari Diez para examinar candidata Fabiana Rinaldi Salgueiro, ano de ingresso 2002, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação no Brasil, Séculos XIX a XXI. A mestranda apresentou a dissertação *EPISTEMOLOGIA DO AFETO: A CONTRIBUIÇÃO DE RUBEM ALVES PARA O PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO*, que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 10:00. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca indicou o texto para publicação.

Prof. Dr. Bortolo Valle

Prof. Dr. Peri Mesquida

Prof.ª Dr.ª Carmen Lúcia Fornari Diez

Prof.ª Dr.ª Lillian Anna Wachowicz  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação – Mestrado

## RESUMO

O presente trabalho científico configura-se como um exercício de reflexão sobre o momento de transição que estamos vivendo em nossa sociedade intervalar, na qual a escola é também uma representação inacabada da modernidade. Num momento em que a razão moderna tem sido confrontada e revista, somos convocados a superar a antiga forma tecnicista de atuação na educação e encontrar um equilíbrio dinâmico entre os processos de regulação e emancipação em nossa sociedade. Foi nossa intenção nesta pesquisa fazer um mapeamento dos elementos que compõem o quadro de referência sobre a educação defendido por Rubem Alves, como uma tentativa de pensar de maneira diferente as relações entre razão e afeto dentro do contexto escolar. Apresentamos uma contextualização histórica da educação brasileira, tomando como pano de fundo os pensamentos deste autor que propomos estudar com sua contribuição a uma “epistemologia do afeto” a ser incorporada na prática pedagógica, propiciando uma demonstração de como o afeto pode ser incorporado na educação ampliando as possibilidades de produção de conhecimento.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	IV
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	6
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA METADE DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉC. XXI: OPÇÃO PELA RACIONALIDADE.....	6
1.1 Princípios da Racionalidade.....	7
1.2 Desenvolvimento da racionalidade tecnológica.....	19
1.3. Educação Brasileira: opção pela racionalidade.....	26
1.4 E o afeto entra em cena.....	37
CAPÍTULO II.....	45
RUBEM ALVES: UM ITINERÁRIO EDUCATIVO.....	45
2.1 Rubem Alves: história e estórias.....	46
2.2 Pensamentos alvesianos sobre uma sociedade racionalizada e sua influência na educação.....	60
2.3 Escola e Educação.....	66
2.4 Resgatando o sentido da educação.....	69
2.5 O afeto em Rubem Alves.....	75
CAPÍTULO III.....	80
EDUCAÇÃO E AFETO.....	80
3.1 Epistemologia do afeto.....	81
CONCLUSÕES.....	87
REFERÊNCIAS.....	93

## INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que um dos grandes méritos do final do século XX, início do século XXI, é ter colocado em discussão muitas dicotomias que vêm caracterizando a educação brasileira, dentre elas, a separação entre razão e afeto. Num momento em que a razão instrumental tem sido confrontada e revista, somos convocados a superar esta dicotomia e encontrar um equilíbrio, promovendo a recuperação do significado da razão articulada com afeto. Nesta perspectiva de reencontro das partes e de aliança com o todo, o ensino vem buscando seu eixo orientador. O grande desafio da atualidade é a conquista de uma prática pedagógica que supere a fragmentação gerada pelo distanciamento entre razão e afeto.

Propomos nesta investigação científica uma análise dos trabalhos de Rubem Alves, educador brasileiro que, desde 1982, vem fazendo críticas à visão unilateral da ciência moderna, apontando para a importância do equilíbrio entre razão e afeto no contexto educacional. No conjunto de sua obra, transparece a opção de Alves por uma prática pedagógica que articule afeto e razão, incorporando a este contexto o conceito de prazer tentando integrá-lo na prática educacional. Objetivamos, pois, analisar a contribuição de Rubem Alves para a construção de uma epistemologia do

afeto que nos auxilie a repensar a formação de dinâmicas de verdade<sup>1</sup> no contexto da educação brasileira.

Para tanto, este trabalho baseia-se numa revisão bibliográfica da vasta obra de Rubem Alves, cujas idéias nos inspiram e nos valem de referencial teórico para explicar, compreender e dar significado a alguns fatos relativos à educação que nos propomos a estudar. Nossa revisão tem como objetivo apresentar, analisar e discutir as idéias que Alves defende, no sentido de instituir ao processo educacional a afetividade defendendo um processo educativo com prazer. A escola instituição, fruto da racionalidade tecnológica constituiu-se desde que foi organizada, como espaço disciplinador passando a existir como um local no qual o processo de aprendizagem se apresenta cindido instituindo uma distância entre razão e afeto copiando o modelo da racionalidade.

Com o propósito de dar conta da análise proposta, estruturamos em três capítulos. No primeiro deles, fazemos uma contextualização histórica dos modelos que foram incorporados pela educação brasileira, tomando como ponto de partida o desenvolvimento da razão no mundo moderno, durante os séculos XVII e XVIII. Buscamos apresentar, em linhas gerais, como as idéias mecanicistas determinaram um modelo de racionalidade tecnológica e se desenvolveram no mundo durante o século XVI a XIX.

Partimos então para a apreciação de algumas idéias introduzidas por pensadores da Escola de Frankfurt, priorizando aquelas de H. Marcuse, as quais nos

---

<sup>1</sup> As dinâmicas de verdade possuem inspiração nas contribuições de M. Foucault, principalmente no que se refere à questão da Microfísica do Poder, apresentadas na obra, *Microfísica do Poder*.

oferecem elementos para refletir sobre a modernidade e para tecer uma crítica à razão instrumental. Herbert Marcuse em seu livro *Eros e Civilização* (1955) socorre-se da psicanálise para acenar com a possibilidade de Eros dentro da sociedade de consumo que vinha criticando.

Sobre esta base trazemos um resgate histórico da educação brasileira apresentando como a educação se desenvolveu em nosso país. Finalizamos com alguns apontamentos sobre a psicanálise e como as idéias deste campo do saber vieram a se contrapor à cosmovisão moderna, possibilitando a ampliação da visão de mundo e, principalmente, da noção de subjetividade. A abordagem psicológica trouxe com força a importância das representações para a compreensão do processo evolutivo da afetividade humana.

Com este levantamento pretendemos entender o contexto no qual Rubem Alves produziu suas idéias, o que nos permite observar e contextualizar as contingências que motivaram o surgimento de suas indagações e a elaboração de suas hipóteses.

No segundo capítulo da dissertação, nosso objetivo é situar o pensamento de Rubem Alves no contexto estudado e articulá-lo ao momento histórico em que ele desponta. Para podermos entender a dinâmica vigente em nosso processo educacional, posta em questão por Alves, é importante que possamos visualizar os elementos que determinaram tal configuração.

Tanto a revisão bibliográfica quanto a contextualização histórica são procedimentos fundamentais para construir um alicerce sólido com o objetivo de dar conta do problema de pesquisa que propusemos. As características atuais de nosso

sistema educacional têm raízes em concepções que foram se cristalizando ao longo do tempo em nossa cultura escolar e o cruzamento desses elementos com os questionamentos formulados por Rubem Alves nos permite contemplar suas propostas num panorama mais amplo.

Rubem Alves é uma figura representativa no cenário da educação brasileira, em razão da reflexão crítica que faz sobre uma pedagogia intelectualista, centrada no saber pronto, abstrato, distante da experiência concreta dos alunos. Em sua obra, ele defende uma educação com significado, baseada na curiosidade e na paixão. O saber, para ele, “tem que ser transmitido com sabor”. O intelecto e o afeto não podem estar separados.

Analisamos, então, aspectos que dizem respeito à afetividade e sua influência no processo de aprendizagem. Com isso, pretendemos compreender elementos particulares da obra do autor que sinalizam na direção de uma educação mais prazerosa, alegre e afetiva, aspectos que parecem ultrapassar, no contexto educacional, a dicotomia entre razão e afeto. Nesta parte do trabalho, nossa reflexão se encaminha então para um recorte mais específico, focalizando a questão do afeto, central na obra de Alves.

No terceiro capítulo, faremos tanto uma análise do estado da educação atual, como das contribuições de Rubem Alves à elaboração do conceito de afetividade associado à educação. Por meio do procedimento analítico, almejamos captar de que maneira suas idéias podem contribuir com uma educação que venha a unir razão e afeto. Neste momento, nossa intenção é a de estabelecer, na medida do possível, um elo entre teoria e prática.

Certamente, a contribuição deste pensador permite desenhar aquilo que poderíamos chamar de epistemologia do afeto. É nossa intenção, no âmbito desta dissertação, fazer um mapeamento dos elementos que compõem o quadro de referência sobre a educação, tal como defendido por Rubem Alves, na tentativa de pensar de maneira diferente a afetividade no contexto escolar.

Por fim, é importante assinalar que adotamos como eixo metodológico o procedimento histórico-analítico, focando o contexto em que se situa a contribuição de Rubem Alves para uma reflexão sobre a educação brasileira e analisando suas propostas para nos auxiliar na busca de dinâmicas de verdade dentro de uma epistemologia do afeto que auxilie o professor no contexto pedagógico.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA METADE DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉC. XXI: OPÇÃO PELA RACIONALIDADE.

A diferença está entre "ciência" e "sapiência". Os teólogos medievais diziam que a ciência era serva da teologia. Parodiando eu digo que a ciência é uma serva da sapiência. A ciência é fogo que aumenta o poder dos homens sobre o mundo. A sapiência usa o fogo da ciência para transformar o mundo em comida, objeto de deleite. Sábio é aquele que degusta. Mas, se o cozinheiro só conhecer os saberes que moram na caixa de ferramentas, é possível que o excesso de fogo queime a comida e, eventualmente, o próprio cozinheiro...

Rubem Alves<sup>2</sup>.

Neste primeiro capítulo pretendemos configurar um cenário que nos possibilite compreender em linhas gerais o desenvolvimento do pensamento racional, focalizando-o sob a perspectiva da trajetória da educação brasileira, a partir da década de 1950, quando começa a se intensificar o processo urbano e social no Brasil com o uso da tecnologia como instrumento de produção.

Visando auxiliar na compreensão do trabalho como um todo, antes de passarmos às considerações específicas sobre a *epistemologia do afeto*, conforme a visão de Rubem Alves, iniciaremos nosso percurso reflexivo procurando compreender como se apresenta em linhas gerais o desenvolvimento do pensamento moderno a partir de Descartes, bem como o desenvolvimento da

---

<sup>2</sup> Alves, R. Folha de S. Paulo, Caderno SINAPSE, 28/09/ 2004.

“racionalidade tecnológica”, destacando a primazia da razão sobre o afeto a partir do século XVI, com o surgimento da cosmovisão moderna.

Acreditamos que tal cenário nos oferece ferramentas para melhor compreender o porquê da primazia do racional sobre o afetivo no contexto escolar brasileiro, e nos fornecerão conseqüentemente subsídios para o entendimento das idéias de Rubem Alves, que serão objeto do próximo capítulo deste trabalho.

## 1.1 Princípios da Racionalidade.

A ciência moderna<sup>3</sup> surge a partir de um modelo de racionalidade que se constituiu desde a revolução científica do séc. XVI<sup>4</sup>, sendo desenvolvido e aprimorado nos séculos seguintes.

---

<sup>3</sup> “A ciência moderna tem na matemática não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação e ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências principais, que são o conjunto de idéias da visão do mundo moderno. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se ao rigor das medições. [...] O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta-se na redução da complexidade. [...] Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações simétricas entre o que se separou. A ciência moderna se assenta no conhecimento casual que aspira à formulação de leis, à luz das regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro do fenômeno. [...] As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o como funcionam as coisas. [...] A consciência filosófica da ciência moderna tem no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações. (SANTOS, S. B., A Crítica da Razão Indolente, São Paulo: Cortez, 2001)

<sup>4</sup> “O século XVI foi uma época marcada por profundas transformações na visão de mundo do homem ocidental e por verdadeira paixão pelas descobertas. No tempo e no espaço abriram-se novos horizontes: eruditos redescobrem antigas doutrinas filosóficas e científicas, forjadas pelos gregos, e em nome das quais torna-se possível construir uma sabedoria nova, oposta às concepções que prevaleceram na Idade Média; simultaneamente, viajantes e aventureiros rasgam continentes e mares, descobrindo terras e povos.[...] Tudo é sacudido ou destruído: a unidade política, religiosa e espiritual da Europa; as afirmações da ciência e da filosofia medievais, calcadas principalmente

No século XVII, o *racionalismo* pode ser definido como a doutrina que, por oposição ao *ceticismo*, atribuiu à Razão humana a capacidade exclusiva de conhecer e de estabelecer a Verdade; por oposição ao empirismo, considera a Razão como independente de experiência sensível (*a priori*), posto ser ela inata, imutável e igual em todos os homens; contrariando o misticismo, rejeita toda e qualquer intervenção dos sentimentos e das emoções, pois, no domínio do conhecimento, a única autoridade é a da Razão.<sup>5</sup>

O modelo científico incorporado pela nossa sociedade atual é fruto de um conjunto de idéias produzidas no final do século XVI e que a partir do século XVII foi aprimorado marcando significativamente a racionalidade ocidental em todos os seus domínios.

Para Descartes, filósofo e matemático francês (1596-1650), considerado fundador da ciência moderna e pai do racionalismo, todos somos possuidores de faculdade racional, esta capacidade de bem julgar e de discernir o verdadeiro do falso, porém nem todos os homens sabem utilizá-la corretamente, donde surgiu a necessidade de um método, ou seja, um caminho seguro, certo. Segundo o autor<sup>6</sup>, o método auxiliaria o ser humano a conduzir bem sua razão, pois se queremos procurar a verdade não podemos andar sem rumo. Tal constatação leva o autor a estabelecer um método universal amparado nos rigores da matemática e no encadeamento racional.

Descartes vai além dos humanistas do século XIV e XV, e, em sua concepção o primado da reflexão recai sobre a busca de uma verdade única; concepção que ainda persiste no pensamento contemporâneo. A razão científica

---

em Aristóteles; a autoridade da Bíblia, posta em confronto com os dados das novas descobertas científicas.”(PESSANHA, J., p.7, 1999)

<sup>5</sup> JAPIASSU, H. O Racionalismo Cartesiano, in: **Curso de Filosofia**, p.85

<sup>6</sup> JAPIASSU, H. O Racionalismo Cartesiano, in: **Curso de Filosofia**.

torna-se soberana e responsável pela inteligibilidade do mundo, é ela que orienta as normas de conduta e a ação do homem em sociedade. Sobre esse aspecto, Japiassu faz a seguinte reflexão:

A partir de Descartes (e de Galileu), as matemáticas passam a constituir o modelo e a linguagem de todo conhecimento científico: substituem a qualidade sentida pela quantidade medida. O conhecimento permite que nos tornemos mestres e possuidores da natureza. Compete ao homem modelar e dominar o mundo. A matemática é aplicável à totalidade do real. Eis o postulado do racionalismo, reduzindo a quase nada o papel da experiência sensível e subordinando o objeto à Razão.<sup>7</sup>

Descartes propõe quatro regras<sup>8</sup> fundamentais que nos ajudariam a encontrar uma verdade primeira, rejeitando como falso tudo aquilo do qual não pudéssemos duvidar. O filósofo reconhece a superioridade da mente sobre a matéria, concluindo que as duas são entidades separadas e fundamentalmente distintas. A partir do dualismo que se estabelece entre matéria e mente, entre corpo e alma, é possível que se represente o mundo como uma grande engrenagem mecânica. A natureza funcionaria, portanto, de acordo com leis mecânicas exatas e tudo no universo

---

<sup>7</sup> JAPIASSU, H. O Racionalismo Cartesiano, in: **Curso de Filosofia**, p.94.

<sup>8</sup> O método estabelecido por Descartes tem quatro regras fundamentais:

A primeira, de nunca aceitar algo como verdadeiro ou que não se conhecesse claramente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção, e nada fazer constar dos juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente ao espírito que não tivesse motivo algum de duvidar dele.

A segunda, de repetir cada um das dificuldades que fossem analisadas em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las.

A terceira, de conduzir por ordem os pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar pouco a pouco, até o conhecimento mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não precedem naturalmente uns aos outros.

A quarta, efetuar em toda parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais se tenha certeza de nada omitir. (Descartes, Discurso sobre o método, II parte, p.49, 1999 [1637])

poderia assim ser explicado por leis matemáticas e pelo entendimento de suas partes. O racionalismo utiliza o método dedutivo, dado que vai do princípio às conseqüências.

O pensamento de Descartes acarreta várias mudanças para a compreensão do mundo moderno, o que acaba gerando forte repercussão nas estruturas do mundo ocidental, uma vez que passa a orientar a observação científica e a formulação de todas as teorias dos fenômenos naturais até o início do século XX. O conceito da verdade científica implica a depuração de todos os elementos subjetivos, para que através da transparência racional, possamos apreender a realidade que nos circunda. Ao longo desta tradição filosófica, fomos aprendendo a adequar o mundo ao intelecto, o que teve reflexos significativos no campo da educação.

Foi durante o século XVII que o racionalismo estrutura-se em oposição ao empirismo<sup>9</sup>. O empirismo, portanto, apresenta-se como uma racionalidade<sup>10</sup> em oposição ao racionalismo cartesiano, embora ambas tenham origem na mesma cosmovisão do século XVI. Suas idéias são tão poderosas que acabam auxiliando a reforçar uma concepção de mundo-máquina, que transforma-se na grande hipótese

---

<sup>9</sup> O empirismo é, juntamente com o racionalismo, uma das grandes correntes formadoras da filosofia moderna (séculos XVI-XIX). Enquanto o racionalismo de Descartes explicava o conhecimento humano a partir da existência, no indivíduo, de idéias inatas que se originavam em última análise de Deus, os empiristas pretendem dar a explicação do conhecimento a partir da experiência, eliminando assim a noção de idéia inata, considerada obscura e problemática. Para os empiristas, todo o nosso conhecimento provém de nossa percepção de mundo externo, ou do exame da atividade de nossa própria mente. É caracterizado pela defesa de uma ciência baseada num método experimental, valorizando a observação da repetição de fenômenos com características constantes, resultando em generalizações. (SOUZA FILHO, 1986, p.98)

<sup>10</sup> A racionalidade é tomada neste trabalho como uma, ou seja, "uma visão de mundo" que determina um modo específico de ser e existir.

universal da época moderna. Esta forma de conceber o conhecimento se transforma num dos pilares da idéia de progresso, que ganha corpo no pensamento europeu a partir do século XVIII e que é o grande sinal intelectual de ascensão da burguesia.

Com a emergência da ordem social burguesa no século XVII, a forma de representar o mundo com base na metafísica teocêntrica se enfraquece, dando lugar a uma nova racionalidade que surge como portadora de elementos que vêm a definir não apenas a nova forma de cultura e busca de conhecimento, mas também os padrões de organização e relacionamento humano. O conceito de racionalidade será entendido aqui como aquele de racionalidade tecnológica<sup>11</sup>, conforme trabalhado por estudiosos da Escola de Frankfurt<sup>12</sup>.

Esta racionalidade se apresenta como uma ideologia<sup>13</sup> que é mais do que um conjunto de idéias, crenças e valores, configurando-se numa tendência a analisar todos os fenômenos através da razão instrumental. Ela contém a base do progresso atrelado à emancipação.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> A racionalidade tecnológica decorre da organização das forças produtivas e visa gerar o máximo de produtividade para assegurar a sobrevivência material dos homens que vivem em sociedade. Esta expressão é usada por pesquisadores da Escola de Frankfurt. (FREITAG, B. id., ibid.)

<sup>12</sup> A expressão "Escola de Frankfurt" refere-se simultaneamente a um grupo de intelectuais e a uma teoria social. Ela procura designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que teve início com a semana de estudos marxistas em 1922, na Turíngia. Este grupo iniciou seus estudos com a idéia de institucionalizar um grupo de trabalho para documentar e teorizar os movimentos operários na Europa. A partir deste momento, foi estabelecido então um vínculo com a Universidade de Frankfurt. O instituto foi criado oficialmente em 3 de fevereiro de 1923. Em 1930, sob orientação de Max Horkheimer, jovem filósofo, o instituto muda sua orientação e passa a assumir feições de centro de pesquisa, preocupando-se com a análise e a crítica dos problemas do capitalismo moderno.

<sup>13</sup> Para Alves, enquanto a crítica das ilusões e ideologias não for levada a cabo estaremos condenados a ser prisioneiros de forças irracionais que não conhecemos e que não desejamos conhecer. (ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*, São Paulo: Cortez, 1985, p.79.)

<sup>14</sup> CROCHIK, J. L., *A Ideologia da Racionalidade Tecnológica e a Personalidade Narcisista*, 1999, p. IV.

Nesta nova cosmologia (ciência das leis gerais que regem o mundo físico), o universo orgânico e espiritual é substituído pela visão de um universo funcionando à moda de um relógio, contexto no qual a forma de interagir no mundo se exerce sobre o logos. A objetividade aparece como um dos conceitos fundamentais da nova ordem social e funciona como eixo orientador e organizador do mundo.

Na sociedade moderna, a ênfase na razão foi aos poucos desconsiderando a ordem de mundo centrada na inspiração divina, dando lugar à idéia de que ela, a razão científica, seria a grande portadora da verdade. Foi a partir do surgimento dessas idéias, influenciadoras e ao mesmo tempo influenciadas pelas idéias liberais e pela revolução industrial, que passamos de uma visão de mundo teocêntrica para uma visão de mundo antropocêntrica e, em consequência disto, ocorreram mudanças nas relações humanas do ponto de vista social, político e cultural, como também as relações entre homem e natureza.

No século XVII, o racionalismo pode ser definido como a doutrina que, por oposição ao ceticismo, atribuiu à razão humana a capacidade exclusiva de conhecer e de estabelecer a Verdade, rejeitando toda e qualquer intervenção dos sentimentos e das emoções. Acreditava-se que no domínio do conhecimento, a única autoridade era Razão.<sup>15</sup>

A razão, configurada como verdade, passa a ser portadora de um novo significado e aos poucos vai ganhando espaço no mundo das idéias, sendo que sua objetividade possibilita a matematização da ciência, algo que acaba se desdobrando para o campo social e comportamental da sociedade.

---

<sup>15</sup> JAPIASSU, H. O Racionalismo Cartesiano, in: **Curso de Filosofia**, p.85.

As idéias que presidem à observação e à experimentação são as idéias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas idéias são as idéias matemáticas. A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, e ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as qualidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.<sup>16</sup>

Foi a partir desta transformação de mentalidade que o culto ao intelecto assumiu proporções significativas, em detrimento da dimensão emocional do sujeito. Foi a valorização das qualidades primárias da matéria que trouxe muito dos grandes benefícios para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; esta mesma valorização trouxe também um pesado ônus, provocando significativo prejuízo para a formação cultural do homem em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores. Segundo Souza Santos<sup>17</sup>, foi o próprio aprofundamento do conhecimento científico que permitiu ver a fragilidade dos pilares em que o mesmo se fundava.

Constatamos e reforçamos o exílio do coração quando o modelo de racionalidade da ciência moderna acaba sendo incorporado para se considerar, além da natureza, a sociedade, sem que sejam levadas em conta as inúmeras diferenças existentes entre ambas. Os princípios metodológicos e epistemológicos da ciência começam a ser aplicados ao estudo da sociedade, dando origem ao que

---

<sup>16</sup> SANTOS, S.B., **A Crítica da Razão Indolente**, São Paulo: Cortez, 2001, p.63.

<sup>17</sup> SOUZA SANTOS, S.B., **A Crítica da Razão Indolente**, São Paulo: Cortez, 2001.

se chamou de "física social"<sup>18</sup>. Com essa nova forma de se considerar a sociedade, podemos dizer que os fatores sociais foram reduzidos às dimensões externas, observáveis e mensuráveis, uma diminuição que às vezes acabava causando distorções e reducionismos. Tudo que não poderia ser analisado segundo o conjunto de regras metodológicas da ciência moderna passou a ser descartado como ciência e considerado como senso comum.

Em decorrência de séculos de primazia da razão sobre o afeto, vivemos hoje num mundo influenciado por uma concepção de ciência que separa mente e matéria e propõe a divisão do conhecimento em campos especializados, reforçando as hiperespecializações, em busca de maior eficácia na produção. Esta forma de pensar produziu bons resultados, sendo que grandes avanços na ciência se devem a ela, porém produziu também na comunidade científica uma mentalidade reducionista, contaminando o homem com uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, de seus valores e de seus sentimentos. Como esclarece Souza Santos<sup>19</sup>, vivemos num mundo em que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais da maneira moderna de se fazer ciência, é resultado de um grande avanço no conhecimento que ela mesma proporcionou, ou seja, paradoxalmente, chegamos a um avanço tal que muitos cientistas foram adquirindo competência e interesse filosófico para problematizar sua própria prática científica. Depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo<sup>20</sup>, chegamos ao final do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de completarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do nosso conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprio.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> "Física Social" é a denominação dada por Comte sociologia, isto é, o estudo dos fenômenos sociais, que tinha também para este autor a finalidade de estabelecer uma base racional e científica para uma reforma intelectual e moral da sociedade pela instauração e espírito positivo na organização das estruturas sociais e políticas. (SIMON. M., in: *Curso de Filosofia*, p.131, 1986). Usando este modelo científico, os fenômenos sociais passaram a ser estudados como se fossem naturais, apesar das inúmeras diferenças existentes entre eles.

<sup>19</sup> SOUZA SANTOS, S.B., **A Crítica da Razão Indolente**, São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>20</sup> O positivismo é a doutrina e a escola fundada por Augusto Comte, no século XIX. Segundo o filósofo, esta não é uma corrente filosófica entre outras, mas a que acompanha, promove e estrutura o último estágio que a humanidade teria atingido, fundado e condicionado pela ciência. É uma doutrina que considera como objeto do conhecimento positivo (significando o real) somente os dados dos sentidos. (SIMON, in: *Curso de Filosofia*, p.120)

<sup>21</sup> SOUZA SANTOS, S.B. **A Crítica da Razão Indolente**, São Paulo: Cortez, 2001, p.71.

Ainda segundo o autor, os princípios da modernidade se assentam em dois pilares, o da regulação<sup>22</sup> e o da emancipação<sup>23</sup>, cada um deles constituído por três princípios (o princípio do Estado, aquele do Mercado e Comunidade) ou lógicas, e o que mais nitidamente caracteriza a condição sociocultural contemporânea é a absorção do pilar da emancipação pelo da regulação. A redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a redução moderna ao princípio do mercado, incentivadas pela conversão da ciência na principal força produtiva, constituem as condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna.<sup>24</sup>

Vivemos um período de desenvolvimento excessivo do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e do princípio de comunidade. Santos sugere, para um movimento de pós-modernidade, a busca de um desequilíbrio dinâmico que penda para a emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação.

A crença de que a razão e o saber científico eram suficientes para que o homem dominasse o mundo e se tomasse assim seu senhor vem passando por um processo de esgotamento. Com este desgaste, configura-se um momento de

---

<sup>22</sup> O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado (Hobbes), princípio do mercado (Locke, Smith) e princípio da teoria social e política (Rousseau). O princípio do Estado consiste na obrigação política vertical entre cidadãos e Estado. O princípio do mercado consiste na obrigação política horizontal individualista e antagônica entre os parceiros do mercado. O princípio da comunidade consiste na obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e entre associações. (SOUZA SANTOS, op. Cit. 2001,p.50)

<sup>23</sup> O pilar da emancipação é constituído pelas três lógicas de racionalidade definidas por Weber: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitiva instrumental da ciência e tecnologia, e a racionalidade moral-prática da ética e do direito. (SOUZA SANTOS, op.Cit. 2001, p.50)

<sup>24</sup> SOUZA SANTOS, S.B. *A Crítica da Razão Indolente*, São Paulo: Cortez, 2001, p.57.

transição que está sendo denominado pós-modernidade<sup>25</sup> por alguns autores. Ainda não há unanimidade sobre as características deste momento transitório, porém muitos pensadores, tais como Boaventura de Souza Santos, Edgar Morin, Rubem Alves, entre outros, parecem concordar que a razão não deve ser a única norteadora do fazer científico. Em suma, estamos passando por uma transformação em que sabemos que não queremos o que temos, mas ainda não temos o que queremos.

Souza Santos<sup>26</sup> afirma que só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade. E, se é verdade que ela não pode fornecer a solução para os excessos e as carências pelos quais é responsável, não é menos verdadeiro que só ela permite desejá-la. De fato, podemos encontrar na modernidade tudo o que é necessário para formular uma solução, menos a solução propriamente dita. Em seu entender, as representações que a modernidade deixou até agora inacabadas e abertas são, no domínio da regulação, o princípio da comunidade, e, no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. Dos três princípios de regulação (Mercado, Estado e Comunidade), o princípio da Comunidade foi, nos últimos duzentos anos, o mais negligenciado. E tanto foi assim que acabou por ser quase totalmente absorvido pelos princípios do Estado e do Mercado. Também por isso, entretanto, a comunidade é o princípio menos obstruído por determinações e,

---

<sup>25</sup> Pós-modernidade é um termo usado atualmente para designar o momento de transição no qual nos encontramos, momento este em que o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se amparava nossa ciência. Segundo Santos, “é um termo autêntico na sua inadequação pois como toda as transições são simultaneamente semi-invisíveis e semicegas, é impossível nomear com exatidão a situação atual.” (SOUZA SANTOS, op.Cit., 2001, p. 49)

<sup>26</sup> SOUZA SANTOS, S.B., **A Crítica da Razão Indolente**, São Paulo: Cortez, 2001.

portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação.<sup>27</sup>

A busca da emancipação em detrimento da regulação no contexto de um desequilíbrio dinâmico é de difícil compreensão e incorporação pela ciência atual, porém, com o advento deste processo de transição paradigmática na ciência, a educação pode beneficiar-se vivendo a possibilidade de reequilibrar razão e humanização.

O pensamento ocidental incorporou os princípios metodológicos e epistemológicos da racionalidade como modelo para sociedade atual, estruturando-se sob o rigor científico das medições, na divisão e classificação para se chegar a relações simétricas, reduzindo a complexidade dos fatos com ênfase exclusiva na compreensão e manipulação do chamado real. Vale notar, porém, que as leis geradas pelo processo dedutivo, tão caro à ciência moderna, são provisórias e mutáveis, como toda “verdade” científica. No entanto, os cientistas tentam encontrar ou criar explicações que dêem conta do maior número de fenômenos, minimizando a possibilidade de inconsistências nas teorias.

Passamos assim a viver numa sociedade que, a partir do conhecimento e da transformação da natureza, desenvolve outro tipo de conhecimento, que podemos chamar de utilitário e funcional, o qual acaba dando origem a técnicas de manipulação desta mesma natureza. Conclui-se, de acordo com Moraes<sup>28</sup>, que o racionalismo tornou-se uma forma de controle e dominação da natureza e do homem

---

<sup>27</sup> SOUZA SANTOS, S.B., **A Crítica da Razão Indolente**, São Paulo: Cortez, 2001, p.75.

<sup>28</sup> MORAES, M. C., **O Paradigma Educacional Emergente**, Campinas: Papyrus, 1998, p.43.

pelo próprio homem, ao produzir aplicações tecnológicas tão ameaçadoras quando desvinculadas de uma compreensão metafísica mais ampla.

Parece-nos estarmos passando por um processo histórico no qual os desenvolvimentos científicos, tecnológicos e sociológicos estão cada vez mais em inter-relações estreitas e múltiplas, como sugere Morin, ao afirmar que,

A técnica produzida pelas ciências transforma a sociedade, mas também retroativamente, a sociedade tecnologizada transforma a própria ciência. Os interesses econômicos, capitalistas, o interesse do Estado desempenham seu papel ativo nesse circuito de acordo com suas finalidades, seus programas, suas subvenções. A instituição científica suporta as coações tecnoburocráticas próprias dos grandes aparelhos econômicos ou estatais, mas nem o Estado, nem a indústria, nem o capital são guiados pelo espírito científico: utilizam os poderes que a investigação científica lhes dá.<sup>29</sup>

Esta inter-relação será retomada a seguir, todavia não podemos deixar de ressaltar que a escola, por fazer parte da sociedade na qual se constitui, acabou incorporando, em sua estrutura, os padrões de racionalidade mencionados acima, acreditando que assim estaria garantindo a produtividade em seus processos. Os componentes valorativos na educação passaram a ser aqueles ligados à reprodução mais fidedigna possível dos conteúdos apresentados pelos professores, sendo que aspectos individuais e emocionais perderam significado dentro deste contexto que prioriza a aprendizagem de conteúdos.

---

<sup>29</sup> MORIN, E. **Ciência com Consciência**, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001, p.21.

## 1.2 Desenvolvimento da racionalidade tecnológica.

Juntamente com o desenvolvimento da ótica mecanicista, as idéias liberais<sup>30</sup> e a Revolução Industrial vieram contribuir, reforçar e de certa forma aprimorar e desenvolver o ideário da racionalidade científica, endossando o primado da razão sobre o afeto.

No tópico anterior apresentamos em linhas gerais como a racionalidade e as idéias mecanicistas se desenvolveram no mundo durante os séculos XVI a XIX. Agora apreciaremos algumas idéias introduzidas por pensadores da Escola de Frankfurt, as quais nos oferecem elementos para pensar a modernidade, trazendo em suas publicações uma crítica a razão instrumental.

---

<sup>30</sup> O liberalismo é um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia. E foi mais precisamente no século XVIII, na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu. Os princípios gerais do liberalismo são:

O individualismo: princípio que considera o indivíduo como sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial.

A liberdade é a condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais. Presume que o indivíduo seja tão livre quanto qualquer outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões.

A propriedade é entendida como direito natural do indivíduo, uma vez que a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas; qualquer indivíduo pobre, mas que trabalhe e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas.

A igualdade é outro valor importante, que não significa igualdade de condições materiais nem pessoais. Acredita-se que a igualdade social é nociva por padronizar os indivíduos, o que é um desrespeito à individualidade de cada um. A verdadeira posição liberal exige igualdade perante a lei.

Os princípios do individualismo, da propriedade, de liberdade e da igualdade exigem, outro importante princípio da doutrina liberal, a democracia, que consiste no igual direito de todos de participar do governo através de representantes de sua própria escolha. (CUNHA, *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio de Janeiro: F. Alves, 1980, p.28)

O movimento denominado Escola de Frankfurt, fundada em 1923, teve como objetivo proporcionar para a sociedade por meio de suas publicações uma possibilidade de reflexão crítica sobre a modernidade, daí o movimento se chamar teoria crítica. Os estudiosos dessa escola tinham como meta apontar o desenvolvimento do pensamento moderno após a revolução industrial, questionando o excesso de adaptação do homem ao aparato<sup>31</sup>.

Segundo Esteves<sup>32</sup>, a teoria crítica permanece como uma das referências mais marcantes do pensamento social do nosso século. O pensamento assumido como pensamento crítico é aquele que se desdobra em crítica da realidade social, por contraponto ao homem que perdeu sua capacidade de pensar (pensar, imaginar ou recriar a realidade do mundo e da vida de forma diversa daquela que existe.) Os pensadores da Escola de Frankfurt fazem uma análise macrossociológica e psicológica sobre os processos de alienação que foram ocorrendo com o homem moderno, a partir do desenvolvimento da indústria cultural<sup>33</sup> e da racionalidade tecnológica.

Entre os estudiosos da Escola de Frankfurt, Marcuse é um dos principais filósofos a propor mediante suas análises a união das idéias de Freud e Marx, dois pensadores que falavam de coisas similares, embora de lugares diferentes.

---

<sup>31</sup> Aparato designa instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante.

<sup>32</sup> Esteves, J.P., In **Textos De Cultura e Comunicação**, nº 33, São Salvador-Bahia, UFBA, 1995.

<sup>33</sup> A indústria cultural é entendida como uma instância de socialização em que se sobressaem a comunicação e cultura de massa: é uma expressão de totalitarismo que predomina no conjunto da sociedade e a sua análise é articulada basicamente a partir da categoria da manipulação. (Esteves, J.P., In **Textos De Cultura e Comunicação**, nº 33, São Salvador-Bahia, UFBA, 1995)

Para entender as novas formas de controle social no capitalismo tardio não bastariam, segundo Marcuse, conceitos econômico-políticos, mas seria necessário recorrer a uma démarche psicológico-antropológica, uma vez que, na sociedade totalmente administrada, o próprio aparato psíquico dos indivíduos se acha sob controle.<sup>34</sup>

Para Marcuse<sup>35</sup>, quando a sociedade passa para esta nova cultura, os padrões de organização e de relacionamento humano tornam-se utilitaristas, baseados no que ele chama de “princípio do desempenho”, segundo o qual tudo deve ser medido e quantificado. O homem se torna, conseqüentemente, peça da máquina, condenado a responder pelo estímulo do meio em que vive. O sujeito desaparece tomando-se mais um, preso por uma rede de funções.

O processo no qual a racionalidade tecnológica e os modelos metodológicos aparecem em primazia ocorre desde que a racionalidade individualista, pregada no liberalismo, se viu transformada em racionalidade tecnológica. Isto acontece, segundo Marcuse, devido ao impacto do aparato. O autor, cujas idéias ressoam no contexto atual, acrescenta, explicando,

A sociedade liberal era considerada o ambiente adequado à racionalidade individualista. Na esfera de livre concorrência, os feitos tangíveis do indivíduo que transformava suas produções e ações em parte das necessidades da sociedade eram marcas de sua individualidade. No decorrer do tempo, no entanto, o processo de produção de mercadorias solapou a base econômica sobre a qual a racionalidade

---

<sup>34</sup> LOUREIRO, I., M., professora UNESP, artigo sobre Herbert Marcuse,

<sup>35</sup> Herbert Marcuse(1898/Berlim-1979/Frankfurt). Filósofo político e social alemão. Faz parte da fase norte-americana da Escola de Frankfurt. Filia-se ao instituto em 1933, ajudando no desenvolvimento da chamada

“teoria social crítica”, efetivando uma profunda crítica as chamadas sociedades industrializadas no aspecto social e político. O pano de fundo para o pensamento de Marcuse seria, examinar as relações entre teoria e prática tendo em vista essas questões histórico-sociais da transformação da sociedade capitalista. O autor apreende a filosofia em nexos efetivos com o modo pelo qual os homens, interagindo entre si e com a natureza, produzem e reproduzem as condições de vida humana.(Maar, W. ,1997[1965] ).

individualista se constituiu. A mecanização e a racionalização forçaram o competidor mais fraco a submeter-se ao domínio das grandes empresas da indústria mecanizada que, ao estabelecer o domínio da sociedade sobre a natureza, aboliu o sujeito economicamente livre.<sup>36</sup>

Entendemos que a busca do homem moderno pela obtenção de bons resultados seria uma tentativa de se sentir fazendo parte do mundo moderno, no qual a tecnologia, como nos afirma Marcuse<sup>37</sup>, aparece como fator social, sendo que a técnica propriamente dita não passa de fator parcial.

A tecnologia, que caracteriza a era da máquina, passa a ser uma forma de organizar a sociedade e as relações sociais, seguindo padrões racionais preestabelecidos. Isto ocorre, pois, aos poucos, os indivíduos foram transformando os produtos das descobertas científicas em parte das necessidades da sociedade e, assim, a mecanização e a racionalização foram paulatinamente ditando padrões e normas a esta sociedade moderna.

Aos poucos, segundo Marcuse<sup>38</sup>, os processos de mecanização e padronização foram ganhando espaço, combinando a máxima eficiência com a máxima conveniência, economizando tempo e energia, eliminando o desperdício, adaptando os meios a um fim, antecipando as conseqüências, sustentando a calculabilidade e a segurança. É a partir desse momento que o comércio, a técnica, as necessidades humanas e a natureza se unem num mecanismo racional e

---

<sup>36</sup> MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia Guerra e Fascismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D., p.76. Este texto foi publicado quando Marcuse ainda estava vivo, trabalhou nele em Nova York e na Califórnia entre 1940-1941.

<sup>37</sup> MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia Guerra e Fascismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D.

<sup>38</sup> MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia Guerra e Facismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D.

convicente. O mundo foi se racionalizando a tal ponto que tal racionalidade se tornou um poder social, e ao indivíduo coube não fazer nada melhor do que se adaptar sem reservas.

Para Marcuse<sup>39</sup>, o indivíduo, na sociedade moderna, passa a ser motivado pelos padrões externos, que dizem respeito a tarefas e funções. Eficiência passa a ser sinônimo de uma ação que vai ao encontro das demandas do aparato, alcançando uma meta por este determinada. Ao manipular a máquina, o homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem-sucedido é o mesmo que se adaptar ao aparato. Não há lugar para autonomia. A racionalidade individualista viu-se transformada em eficiente submissão à seqüência predeterminada de meios e fins. Esta última absorve os esforços libertadores do pensamento e as várias funções da razão convergem para a manutenção incondicional do 'aparato'.<sup>40</sup>

Os indivíduos vão sendo desviados de sua individualidade, não pela coerção externa, mas pela própria racionalidade sob a qual vivem. Estes não sentem a perda da liberdade como o trabalho de alguma força hostil e externa; eles renunciam a sua liberdade sob os ditames da própria razão, afirma Marcuse<sup>41</sup>.

Para melhor compreendermos como se configura este filtro da linguagem racionalizada que conhecemos, vamos explicar como Marcuse entende cultura a partir do homem como ser social.

---

<sup>39</sup> MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia, Guerra e Facismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D.

<sup>40</sup> MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia, Guerra e Facismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D., p.80

<sup>41</sup> MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia, Guerra e Facismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D.

Em obra de 1965<sup>42</sup>, o autor define cultura como um processo de humanização, que tem como característica o esforço coletivo para conservar a vida humana, pacificando a luta pela existência, mantendo-a dentro de limites controláveis, com o objetivo de consolidar uma organização produtiva da sociedade, desenvolvendo assim as capacidades intelectuais humanas e diminuindo e sublimando a agressão, a violência e a miséria. Porém, não podemos esquecer que toda cultura é específica ao universo no qual se forma, designando uma identidade étnica, nacional, religiosa, política etc.

Existe, porém, segundo Marcuse, uma diferenciação entre cultura e civilização. Cultura se relaciona a uma dimensão superior da autonomia e da realização humana, enquanto civilização indica o reino da necessidade do trabalho e do comportamento preestabelecido socialmente, no qual o homem está submetido ao coletivo, não sendo ele mesmo. O progresso e a racionalidade tecnológica estão relacionados à civilização.

A cultura superior ainda existe. É mais acessível do que nunca. É lida, vista, ouvida por mais pessoas do que jamais fora; porém a sociedade bloqueou há muito tempo os domínios espirituais dentro dos quais essa cultura poderia ser entendida em seu conteúdo cognitivo e em sua verdade determinada. O operacionalismo no pensamento e no comportamento remete estas verdades à dimensão pessoal, subjetiva e emocional; nessa forma de ser facilmente ajustada ao existente – a transcendência crítica e qualitativa da cultura é eliminada e o negativo integrado no positivo. Os elementos oposicionais da cultura são assim enfraquecidos: a civilização assume, organiza, compra e vende a cultura; idéias que em essência são não operacionais, não orientadas para o comportamento, são traduzidas em operacionais e referidas ao comportamento; e essa tradução não é uma simples metodologia, mas sim um processo social, e até político.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> MARCUSE, H., **Cultura e Sociedade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, vol.II. Este volume reúne quatro ensaios, escritos entre 1934 e 1938, todos de extrema importância para a compreensão da teoria crítica.

<sup>43</sup> MARCUSE, H., **Cultura e sociedade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 160

Podemos compreender, então, como o homem foi aos poucos incorporando como seus, princípios sociais preestabelecidos pelo aparato e assim, a própria escola, ambiente de construção de conhecimento, se viu transformada em meio para se atingir eficácia visando a necessidade econômica. A racionalidade ganhou espaço nos meios acadêmicos, nos quais a subjetividade (afeto, prazer, desejo entre outros) foi sendo entendida como algo inerente ao senso comum sem comprovações científicas para ser levada em conta, sendo assim relegada a um plano de menos valia.

Tudo contribui para transformar os instintos, os desejos e pensamentos humanos em canais que alimentam o aparato. As organizações econômicas e sociais dominantes não mantêm o poder através da força, fazem-no identificando-se com as crenças e lealdades do povo, e o povo foi treinado a identificar suas crenças e lealdades com as organizações. As relações entre os homens são cada vez mais mediadas pelo processo da máquina.<sup>44</sup>

Como já referido, Marcuse propõe que os indivíduos são despidos de sua individualidade, não pela coerção externa, mas pela própria racionalidade sob a qual vivem. E, ainda que seu pensamento tenha sido produzido em circunstâncias de época, talvez um pouco distantes daquelas que caracterizam o mundo e a sociedade atuais, o cerne de suas idéias ainda inspira reflexões,

A questão é que atualmente, o aparato ao qual o indivíduo deve ajustar-se e adaptar-se é tão racional que o protesto e a liberação individual parecem, além de inúteis, absolutamente irracionais. A razão, uma vez definida nesses termos, torna-se equivalente a uma atividade que perpetua este mundo.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup>MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia Guerra e Facismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D., p.81.

<sup>45</sup>MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia Guerra e Facismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D., p.82.

### **1.3. Educação Brasileira: opção pela racionalidade.**

O processo de modernização do Ocidente caracteriza-se pela passagem de uma sociedade não industrializada para uma sociedade industrializada, como vimos no panorama traçado anteriormente. Aparece aqui o principal papel da educação no discurso modernização: ser a produtora de mudanças sociais por meio da profissionalização do cidadão para o trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico de seu país. Segundo Cunha<sup>46</sup>, “a educação é reconhecida como uma variável política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa.”

Para justificar sua afirmação, o autor apresenta uma divisão didática que nos ajuda a compreender melhor o que ele entende sobre a noção de educação para o desenvolvimento. Começa esclarecendo que a teoria econômica que vigorava até 1950 era resultado da incorporação de novos contingentes à força de trabalho. A educação e o crescimento de renda pareciam andar juntas, já que, como resultado da reconstrução das economias da Alemanha, Itália, França e Japão, os economistas passaram a dar cada vez mais importância aos “recursos humanos” como fatores de produção.

---

<sup>46</sup>CUNHA, L.A. , **Educação e Desenvolvimento social no Brasil**, Rio de Janeiro: F.Alves, 1980, p.16.

A “teoria” da modernização surgiu após o término da Segunda Guerra Mundial, como fruto de um conjunto de idéias de época, que pregavam a existência de países que tinham população educada para integrar a “sociedade moderna” e outros que tinham população deseducada, capaz apenas de viver numa “sociedade tradicional”. Os Estados Unidos da América, grande vitorioso da Guerra, começa a investir em países devastados ou em desenvolvimento, levando até eles suas políticas de desenvolvimento. Em alguns deles, esses investimentos prosperaram, em outros não, e a explicação mais comum para essa diferença estava na educação.

A educação tem sido julgada desde então como instrumento privilegiado para a “correção” das iniquidades existentes na sociedade contemporânea<sup>47</sup>. No Brasil, a educação passou a ser tratada pelo Estado como possibilidade de compensação dos insuficientes resultados de desenvolvimento econômico. “Através das alterações produzidas nas pessoas na época em que elas são suscetíveis de interiorização de hábitos duradouros, pensa-se poder alterar as relações sociais, vale dizer, construir uma sociedade nova.”<sup>48</sup> Para o autor, este papel é atribuído à educação por duas correntes de pensamento, uma autoritária, integrada por Skinner<sup>49</sup>, entre outros, e

---

<sup>47</sup> CUNHA, L.A. , **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Rio de Janeiro: F.Alves 1980, p.20, [cf. DE ROSA, 1971].

<sup>48</sup> CUNHA, L.A. , **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Rio de Janeiro: F.Alves, 1980.

<sup>49</sup> Skinner propõe que o sistema educacional deixe de conter elementos fortuitos e seja orientado de modo a inculcar nos alunos os comportamentos esperados. Skinner ofereceu metodologia didática que se destina a fazer os alunos atingirem certos desempenhos. [...] Assim a educação poderá produzir pessoas que tenham níveis previsíveis de desempenho intelectual e técnico, bem como virtudes programadas (CUNHA, op. cit. 1980, p. 20). A influência de Skinner na educação será retomada mais à frente, neste capítulo.

outra liberal<sup>50</sup>, influenciada pelos ideólogos da Revolução Francesa, no século XVIII, e seus continuadores.

Segundo afirma Cunha (1980), no Brasil, por volta de 1937 a tendência era conjugar trabalho e educação, com a discriminação clara do ensino profissional para as classes menos favorecidas, com o objetivo político de delinear as bases para a cooperação entre o Estado e as Indústrias. Porém, é somente durante as décadas de 1940 e 1950 que mudanças importantes influenciando a educação começaram a acontecer de maneira mais efetiva no país. Entre essas mudanças, podemos citar: crescimento da população urbana, aceleração dos processos de industrialização e aumento dos problemas sociais. Saviane entende que:

Com o advento da sociedade moderna, sociedade capitalista ou burguesa, o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens.<sup>51</sup>

Para Frigotto<sup>52</sup>, a ênfase no papel econômico da escola, em sua função de "...desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes funcionais ao mundo do trabalho, da produção e, portanto, ao desenvolvimento econômico", é uma marca do final do século XIX e, principalmente, do século XX. À medida que o mundo do

---

<sup>50</sup> A corrente liberal postula que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações. [...] A escola, na medida em que concorre para a atualização das potencialidades e fixação da motivação, é então o mecanismo que redistribui os indivíduos. [...] A educação escolar terá como objetivo a construção de uma sociedade onde todas as posições da estrutura ocupacional, mesmo as mais elevadas, estão disponíveis para indivíduos de quaisquer origens, desde que adequadamente dotados e suficientemente motivados para competir com elas. (CUNHA, op. cit. 1980, p. 21)

<sup>51</sup> SAVIANI, D. **Educação e Questão de Atualidade**, 1991, p.8.

<sup>52</sup> FRIGOTTO, **A produtividade da escola improditiva**, São Paulo: Cortez, 1999, p.141.

trabalho passou a ser gestado e organizado sob a égide do taylorismo/fordismo, cuja base está posta sobre o trabalho parcelar e especializado, a produção em massa e em série e a separação entre elaboração e execução,

Buscou-se conformar o sistema educacional de sorte que os trabalhadores fossem moldados, tanto em termos de conhecimento como de atitudes, para a restrita função do posto de trabalho e de tarefas específicas. Mesmo a educação básica vem demarcada sob a idéia de treinamento e adestramento.<sup>53</sup>

Foi durante as décadas de 1950 e 1960 que se percebeu uma vinculação de maior intensidade entre educação e tecnologia. Nesse período iniciou-se a crença de que com a utilização de aparelhos e equipamentos especializados, poder-se-ia gerar uma maior eficácia na aprendizagem.

Com as mudanças que a modernidade passa a imprimir no mundo, podemos concluir que o avanço dos processos de industrialização faz com que a escola se transforme em lugar privilegiado de formação do novo trabalhador, assim como o próprio instrumento para viabilizar o acesso a esta cultura, produzida de forma sistemática e deliberada. Esta tendência fundamenta-se nos produtos da racionalidade tecnológica e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência, eficácia e produtividade. A esse respeito vale lembrar, Becker Gary e Schultz, W., Theodore, com seu livro "O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa"<sup>54</sup>.

Naquele período (final da década de 1960), a educação assume um perfil tecnicista, cedendo lugar para propostas metodológicas rígidas e dirigidas, nas quais

---

<sup>53</sup> FRIGOTTO, **A produtividade da escola improditiva**, São Paulo: Cortez, 1999, p.141.

<sup>54</sup> Becker, Schultz, **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**, Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

o elemento principal não é mais o professor, nem o aluno, mas sim a organização racional dos meios de ensino. O planejamento e o controle davam a sensação de assegurar a produtividade do processo.

Quanto à organização escolar, percebe-se a intenção de fundamentar a formação no saber científico, afastando-se da tradição humanística clássica, responsável pelo academicismo dominante no ensino brasileiro. A predominância literária deveria ser substituída pela científica e, para tanto, foram introduzidas as ciências, respeitando-se a ordenação de inspiração positivista (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral).<sup>55</sup> Prioriza-se então o exercício da racionalidade exigido pela ciência moderna para a valorização dos processos de aprendizagem.

Conforme Libâneo<sup>56</sup>, a influência da pedagogia tecnicista remonta à segunda metade dos anos 1950, materializada na figura do Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (PABAE). Entretanto, ela foi introduzida mais efetivamente no final dos anos de 1960, com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar e inserir assim a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos ao nível da política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis nº5.540/68 e nº5.692/71 introduzidas no final dos anos 1960, que reorganizam o ensino superior e o ensino de primeiro e segundo graus. É somente a partir de 1961 que a LDB (Lei

---

<sup>55</sup> RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira**, 1992, São Paulo: Moraes, p.69.

<sup>56</sup> LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**, Rio de Janeiro: F.Alves 1986, p.31

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é sancionada com a lei nº4.024, estabelecendo que tanto o setor público como o particular tem o direito de ministrar o ensino no Brasil, em todos os níveis. A LDB proclama a educação como direito e dever de todos, não considerando a falta de escolas e de professores, omitindo a realidade social no qual a desigualdade está arraigada.

Em decorrência dessa nova forma de entender a educação, o sistema educacional no Brasil funcionou, em geral, de acordo com os programas fixados em lei, privilegiando as classes dominantes. À medida que os processos de industrialização aumentaram no país e o trabalho fabril foi se tornando mais complexo, surgiu a necessidade de formação de trabalhadores alfabetizados e que dominassem a aritmética básica. Assim, a escola passa a ter o objetivo de qualificar o cidadão para o trabalho, visando garantir e aumentar a produtividade para o mercado. A partir deste momento, são introduzidos cursos profissionalizantes que deveriam prover as qualificações necessárias ao mercado de trabalho.

O processo educacional posto em curso entre os anos de 1950 a 1960 acaba incorporando esta preferência por uma racionalidade tecnológica, que prioriza as demandas da economia de mercado, e a educação passa conseqüentemente a funcionar como fornecedora de mão-de-obra especializada.

Já na década de 1970, as teorias tecnológicas predominavam sobre as sociológicas e o processo de aprendizagem passou a ser entendido como processo de estímulo/resposta, introduzindo-se na educação a perspectiva behaviorista. A psicologia comportamental e as bases da administração científica defendidas por Taylor passam a fundamentar a pedagogia no Brasil. Taylor pregava idéias sobre a

especialização das funções e produtividade como eficácia do sistema, pois este, para ser considerado eficiente, deveria ser produtivo. A educação tecnicista trazia pressupostos como visão empresarial de escola e processos mecanizados.

Na perspectiva behaviorista que fundamenta a concepção skinneriana, pedagogia, educação e ensino são identificados com métodos e tecnologia. “

As teorias de aprendizagem que fundamentam a teoria tecnicista acreditavam que o ensino era um processo de condicionamento, realizado através da utilização de reforços para as respostas que se desejava obter. Assim, os sistemas educacionais visavam o controle do comportamento individual com vistas a objetivos pré-estabelecidos.<sup>57</sup>

A escola começa a ser tratada como empresa e o ensino, por sua vez, é concebido em função de uma tecnologia que, além, da aplicação de conhecimentos científicos à prática pedagógica, envolve um conjunto de técnicas diretamente aplicáveis em situações concretas de sala de aula. Sendo assim, as práticas educacionais passam a ser orientadas pela psicologia condutivista (behaviorista) e pela métrica educacional, tornando-as instrumentalizadas para atingir fins predeterminados.

Essa situação pode ser visualizada, por exemplo, na organização curricular que se vinculava à orientação tecnicista em ascendência nos Estados Unidos, com o fim da Segunda Guerra. No mesmo período, o comunismo passa a figurar como inimigo a ser combatido, e propostas que vinculavam a teoria educacional a teorias sociais e políticas e à filosofia, que pregavam “o cultivo do homem completo” e o

---

<sup>57</sup> LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**, Rio de Janeiro: F.Alves, 1986, p.30.

caráter político de educação, passaram a serem consideradas “perigosamente esquerdistas”.

O panorama educacional brasileiro não fica imune às influências vindas do exterior e isto nos motiva a refletir sobre o grande período de empobrecimento cultural vivido pelos brasileiros na década de 1960, durante a qual o caráter técnico da educação se aprofunda, na mesma proporção em que se realiza a separação entre quem planeja a educação e quem a executa, entre teoria e prática. Aos professores cabe agora a aplicação de currículos preparados por projetistas acadêmicos.

Recuperando a postura do século XVI, XVII e XVIII, exigiu-se do professor a transmissão e reprodução do conhecimento, elevando-o ao posto de dono da verdade, fonte de conhecimento. Dele são cobrados rigidez, autoritarismo e distância de seu aluno. Ele deve apresentar o conteúdo já pronto, transmitindo a informação de maneira a levar o aluno a reproduzir um modelo. A atividade de ensinar é mecânica e a retenção do conteúdo é garantida pela repetição dos exercícios, dando-se ênfase à cópia e memorização. O conhecimento é livresco, tratado como transmissão, mediante exposição oral, leitura linear, repetição e memorização.

Do aluno, por sua vez, exigia-se a reprodução do conteúdo dado, sendo que a reprodução fidedigna dos manuais demonstrava a eficiência deste aluno, que se torna passivo, acrítico, obediente e ingênuo. Em verdade, no interior deste eixo de atuação, a presença dos alunos na escola se reduz a uma participação pequena, uma vez que estão vinculados a um cotidiano no qual o que se pretende é apenas fazer valer os processos de transmissão e imposição de uma gama de

conhecimentos estanques, distanciados da realidade e, principalmente, impostos pela cultura escolar vigente.

A escola segue, desde então, um modelo de racionalidade, no qual o componente técnico ganha destaque, em razão da concepção de que, conhecendo a parte teórica, o indivíduo tem mais condições de apreender a técnica para utilizá-la em resoluções de problemas. O importante é, pois, “instrumentalizar” o aluno.

Sendo assim, a educação passa mais uma vez a ser a salvaguarda do desenvolvimento produtivo e econômico do país, porém, diferentemente da Primeira República, cuja orientação era de desenvolvimento cívico do país, aqui a idéia de desenvolvimento econômico está vinculada à de desenvolvimento social.

A crença era de que a eficácia do sistema educativo geraria eficácia do sistema produtivo. A pedagogia tecnicista via, portanto, na tecnologia e nas técnicas de ensino, dois grandes aliados para a eficácia. Forjam-se aí as condições para a ênfase no planejamento, transformando os valores subjetivos como afetividade na relação professor aluno e prazer em aprender em valoração da técnica e dos recursos. O valor humanitário, subjetivo, fica relegado ao segundo plano. O objetivo é executar os planejamentos para se atingir as metas preestabelecidas.

Nossa cultura ocidental, de maneira geral, encontra-se impregnada de algumas tradições que privilegiam determinados padrões de aprendizagem. O ideal da racionalidade, em que tudo precisa ser organizado, sintetizado, hierarquizado e explicado, e o pensamento lógico-matemático, baseado no raciocínio dedutivo, passível de quantificação, seqüenciamento e demonstração, são padrões

enraizados no cotidiano escolar de forma tão intensa que se torna difícil até mesmo identificá-los e compreendê-los.

Entretanto, constatamos atualmente no cenário mundial um movimento de busca por um equilíbrio entre os processos de racionalização e de humanização que, segundo Santos<sup>58</sup>, é resultado de uma pluralidade de condições. Uma delas foi o grande avanço proporcionado pela própria ciência moderna e o aprofundamento de seus conhecimentos, que nos permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se fundava. Avanços da própria ciência denunciam suas lacunas e antigas formas de atuação já não são suficientes para solucionar “problemas” complexos. Isto pode traduzir a questão apontada por Souza Santos da sobreposição da regulação sobre a emancipação.

É o processo de desequilíbrio expresso nas palavras de Nogueira<sup>59</sup>,

Uma crise se instalou desorganizando antigos padrões: caracterizou-se por modificar o peso relativo das coisas, tirá-las do lugar e do fluxo rotineiro, alterar seu sentido, dispô-las de um outro modo. Numa fase de crise os conceitos e idéias com que interpretamos o mundo são postos em xeque. Tendemos a nos angustiar porque nos sentimos ameaçados em nossos próprios fundamentos, naquilo que dominamos e conhecemos, que nos sustenta. Assim todo o sistema de vínculos e comunicação entre o Estado e os indivíduos, o geral e o particular, os grupos e a comunidade, as instituições e o social, a razão e a emoção fica prejudicado.

Diante da citada desorganização dos antigos padrões norteadores do processo de ensino-aprendizagem, os educadores e pesquisadores estão sendo instigados a forjar uma prática pedagógica que supere a fragmentação do conhecimento com autonomia, criatividade e criticidade, retomando elementos de

---

<sup>58</sup> SANTOS, S.B. *A Crítica da Razão Indolente*, São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>59</sup> NOGUEIRA, M.A., *Em Defesa da Política*, São Paulo: SENAC, 2001, p.14.

subjetividade e introduzindo o afeto como marca da busca e reconquista do prazer dentro do contexto escolar.

Vale ressaltar, a propósito, que a noção de afeto é entendida aqui como o conceito que, em Freud<sup>60</sup>, está ligado a pulsão<sup>61</sup>. Freud designa o afeto como sendo a tradução subjetiva da quantidade de energia pulsional. Ele utiliza a expressão “*quantum* de afeto” para designar este outro elemento do representante psíquico da pulsão e o conceitua como correspondendo à pulsão, “na medida que esta se afasta da idéia e encontra expressão proporcional à sua quantidade em processos que são sentidos como afeto.”<sup>62</sup>

Concluimos, então, juntamente com Almeida<sup>63</sup>, dizendo que “não há ato de ensinar e aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo.”

---

<sup>60</sup> Freud Sigmund (1856-1939) médico neurologista e psiquiatra austríaco, pai da psicanálise.

<sup>61</sup> “A pulsão é um processo dinâmico que consiste numa pressão ou força(carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte de excitação corporal(estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta.”(LAPLANCHE, J. *Vocabulário de Psicanálise*, 1992, p.394).

<sup>62</sup> FREUD, S., **Obras Completas de Sigmund Freud**, 1974 [1915b], p.176.

<sup>63</sup> ALMEIDA, S. **Temas em Psicologia**, 1993, nº1, p.31.

## 1.4 E o afeto entra em cena

Apesar de termos permanecido sob o signo de uma racionalidade tecnológica durante o século XIX, vários estudiosos buscaram fazer frente a essa forma de compreender o mundo com contribuições que iam além do que a própria ciência moderna (séc. XVII e XVIII) conseguia apreender. Dentre essas contribuições podemos citar a obra de Sigmund Freud, que veio desafiar, problematizar a razão instrumental ao afirmar a existência do inconsciente, tirando do homem o domínio sobre sua própria vontade.

Sigmund Freud nasceu em Freiberg, Moravia, em 1856. Em 1873, ingressou na universidade de Viena, tendo ali permanecido um período prolongado. Em função de sua imensa curiosidade científica acompanhava cursos da área de filosofia, em especial os cursos ministrados por Brentano, aos quais Freud comparece por três anos, que darão importante suporte de base humanística para a construção da Psicanálise<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Psicanálise é uma disciplina científica fundada por Freud, na qual podemos distinguir três níveis: um método de investigação que consiste essencialmente em evidenciar o significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias de um sujeito; um método psicoterápico, baseado nesta investigação e especificado pela interpretação controlada da resistência, transferência e desejo; e um conjunto de teorias psicológicas e psicopatológicas em que são sistematizados os dados introduzidos pelo método psicanalítico. O que chamamos de teoria psicanalítica é um corpo de hipóteses a respeito do funcionamento e do desenvolvimento da mente no homem. (LAPLANCHE, J. *Vocabulário de Psicanálise*, São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 384)

Freud começa a desenvolver profundo interesse pelo estudo da psiquiatria, em especial pela histeria, o que o leva a conseguir uma bolsa em Paris para estudar com Charcot<sup>65</sup>. Tendo acesso aos trabalhos de Charcot e de outros estudiosos sobre o assunto, Freud sedimenta sua idéia de que existem processos inconscientes, subjacentes e determinantes sobre a consciência.

Em 1895, com a publicação do livro *Estudos sobre histeria (Studien über Hysterie [1895])*<sup>66</sup>, o pai da psicanálise descreve a psicoterapia da histeria e a descoberta do valor terapêutico da ab-reação.<sup>67</sup> Juntamente com Breuer<sup>68</sup>, desenvolve o chamado método catártico de tratamento, no qual os sintomas histéricos dos pacientes são eliminados mediante a retomada de recordações traumáticas passadas.

Freud desenvolve sua teoria a partir da idéia de que, diante da perspectiva de uma grande dor, os acontecimentos são reprimidos e escapam à percepção

---

<sup>65</sup> Charcot, psiquiatra se notabilizou pelo estudo e trabalhos com pacientes histéricas, descobrindo que por meio da hipnose se conseguia eliminar temporariamente sintomas histéricos ou criá-los. As perturbações que assumiam aparentemente dimensões físicas não eram a expressão de um foco lesional, mas sim a manifestação de um processo sugestivo, em geral traumático, que desencadeava a sintomatologia física. A teoria pessoal de Charcot era mais física que funcional.

<sup>66</sup> Os *Estudos sobre a histeria*, publicados em 1895 por Breuer e Freud, constituem o primeiro trabalho de repercussão da psicanálise. Algumas conclusões, tiradas desses primeiros casos, já definem a relação consciente e inconsciente. Fica estabelecida a existência de uma vida psíquica inconsciente, paralela à consciência, e que pode ser dominante sobre esta. Estas relações são mantidas durante toda obra freudiana.

<sup>67</sup> Ab-reação é uma descarga emocional pela qual um sujeito se liberta do afeto ligado à recordação de um acontecimento traumático, permitindo assim que ele não se torne ou não continue sendo patogênico. É o caminho normal que permite ao sujeito reagir a um acontecimento e evitar que ele conserve um *quantum* de afeto demasiado importante. (LAPLANCHE, J., op. cit., p.1)

<sup>68</sup> Joseph Breuer, médico vienense e o principal colaborador das idéias de Freud. Realizava na Áustria pesquisas no tratamento da histeria com a hipnose, ao mesmo tempo em que Charcot clinicava em Paris.

consciente; a repressão, porém, não os elimina e o trauma reprimido está permanentemente tentando alcançar a consciência. A resistência<sup>69</sup> o impedirá de fazê-lo e como consequência desta luta, os sintomas neuróticos aparecem.

Os conceitos de Freud despertaram ao mesmo tempo grande interesse e oposição dentro dos círculos científicos da época e não foi fácil para a ciência moderna aceitar a idéia da existência de processos inconscientes<sup>70</sup>, pois o conceito da verdade científica da época implicava a depuração de todos os elementos subjetivos, para que através da transparência racional, fosse possível apreender a realidade.

A psicanálise veio se contrapor à cosmovisão moderna, possibilitando uma ampliação da visão de mundo e principalmente da subjetividade. A partir desse momento repensa-se o papel do afeto, pois, ainda que a psicanálise encontre resistência em muitos setores da sociedade do conhecimento, que continua privilegiando um modelo moderno de ciência – assentado na objetividade, neutralidade, matematização – não há como negar que as noções por ela introduzidas promovem uma ruptura cabal no pensamento vigente e representam um

---

<sup>69</sup> Resistência é, para Freud, uma força que se opõe à percepção consciente, mantendo o evento traumático inconsciente, protegendo o indivíduo da dor e do sofrimento que seriam trazidos juntamente com seu conhecimento. Quanto maior a dor a ser trazida, mais a resistência era mobilizada, tornando-se mais difícil a recordação do trauma. (RAPPAPORT, C., *Psicologia do desenvolvimento*, São Paulo: EPU, 1981, p.18)

<sup>70</sup> Inconsciente, no sentido “tópico”, designa um dos sistemas definidos por Freud no quadro da sua primeira teoria do aparelho psíquico. É constituído por conteúdos recalçados aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente – consciente pela ação do recalque. Os seus conteúdos são representantes das pulsões. Esses mecanismos são regidos pela condensação e recalçamento. Estruturas psíquicas das complexas (impulsos, fantasias, motivos) são deslocadas das lembranças e, com a defesa surgindo, abre caminho para dentro do inconsciente. (Freud, S., *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol.I, Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1977, p.347).

divisor de águas no que diz respeito à noção de subjetividade. A conceituação de Freud a respeito do afeto ganha, portanto, lugar de destaque neste trabalho, já que aponta para uma nova visão de sujeito, distinto daquele no qual se baseia o racionalismo.

O afeto<sup>71</sup> é definido por Freud como a tradução subjetiva da quantidade de energia pulsional e, no contexto de uma relação psicanalítica, o analista tem condições de compreender de que modo se estruturam as relações na dinâmica dos afetos, compreendendo assim como o sujeito foi construindo sua estrutura afetiva atual. Para Freud<sup>72</sup>, "...todo evento, toda impressão psíquica é revestida de uma determinada carga de afeto(Affektbetrag) da qual o ego se desfaz ou por meio de uma reação motora, ou pela atividade psíquica associativa".

No curso do estudo dos fenômenos mentais inconscientes, Freud cedo descobriu que essa energia dos afetos poderia ser dividida em dois grupos: o primeiro grupo compreendia pensamentos, lembranças etc., que podiam facilmente se tornar conscientes por um esforço de atenção, já o segundo continha elementos que só se tornavam conscientes com considerável esforço, sendo barrados pela consciência. Este segundo grupo é composto por representações de idéias, afetos e fatos. Para Freud<sup>73</sup>, "o processo afetivo se aproxima do processo primário desinibido", no qual o mundo externo não adentra o pensamento do sujeito, por assim dizer, para ser conhecido, percebido, ele deve ser representado, de algum

---

<sup>71</sup> LAPLANCHE, J. **Dicionário de psicanálise**, São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 9.

<sup>72</sup> Freud, S., **Edição Standad Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol.I, Rio de Janeiro: imago editora LTDA, 1977, p.238.

<sup>73</sup> Freud, S., **Edição Standad Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol.I, Rio de Janeiro: imago editora LTDA, 1977, p. 469-0.

modo, por algo interno; e assim os afetos recalçados podem inibir de várias maneiras, o curso normal do pensamento.

Foi com Freud que o estudo dos processos inconscientes e simbólicos ganhou mais notoriedade, pois ele situou suas idéias em outro padrão que não o mecânico e racional, introduzindo assim conceitos que iam além da possibilidade mensurável. Entretanto, por volta de 1950, uma série de críticas à psicanálise tornou-se freqüente, já que essa teoria e os procedimentos psicanalíticos não haviam sido submetidos, até aquele momento, a quase nenhum estudo de verificação de sua validade. Mesmo que se tentasse realizar tais estudos, eles eram quase impossíveis de serem levados adiante, uma vez que os próprios conceitos psicanalíticos não podiam ser testados de maneira que esses estudos pudessem comprová-los, pois eles eram muito subjetivos.

A idéia de ser dominado por processos que desconhecemos e sobre o qual temos pouco ou quase nenhum controle causava estranhamento aos padrões da época. Até este momento a subjetividade era entendida segundo a ótica mecanicista; a partir das descobertas que Freud vinha fazendo a subjetividade passa para outro patamar alcançando uma ótica mais compassiva. A psicanálise de Freud traz uma grande contribuição à humanidade, pois amplia o conceito de subjetividade possibilitando o entendimento dos processos inconscientes. Esta abordagem psicológica trouxe com força a importância do simbolismo e da

linguagem velada para a compreensão do processo evolutivo da afetividade humana.<sup>74</sup>

Até o século XX, ainda que surgissem teorias voltadas para uma proposta de visão de mundo a partir de uma subjetividade não mecanizada, na prática, as abordagens amparadas e legitimadas pela ciência eram aquelas efetivamente disseminadas. Com a evolução do conhecimento científico, já no século XXI, estamos iniciando um percurso de interrogação da crença de que somente a racionalidade tecnológica é suficiente para conhecermos o mundo no qual vivemos. O que chamamos de mundo pós-moderno sugere ser uma idade de enfraquecimento desta idéia mecanizada de mundo e da emergência de uma pluralidade de modelos possíveis de uma racionalidade também homogênea. A desconstrução da primazia da razão nos abre a possibilidade para um saber mais complexo, que também engloba a subjetividade.

Auxiliando no processo de desconstrução da racionalidade, vários estudiosos na tentativa de integração entre razão e afeto, publicam livros, dissertações, teses etc. ampliando nosso conhecimento e entendimento sobre o tema e os processos que dificultam a homogeneação da racionalidade. Entre esses autores encontra-se

---

<sup>74</sup> A teoria psicanalítica não fica imune a críticas e apesar de possibilitar grande contribuição a humanidade pois vinha trabalhando o entendimento da afetividade humana de maneira diferenciada é de difícil aceitação e acaba perdendo espaço para a abordagem comportamental. A psicologia comportamental é a forma acabada da racionalidade tecnológica e serve a esta se estruturando sob o rigor científico das medições, reduzindo a complexidade dos fatos com ênfase exclusiva na compreensão e manipulação do chamado real. Essa abordagem importa os comportamentos-padrão da natureza mecânica de Newton e os transpõe para o estudo do comportamento humano, seguindo as normas exigidas e amparadas pela racionalidade científica, seguindo a tradição mecanicista. Ao contrário da psicanálise, para a qual as causas do comportamento humano são, essencialmente, internas, a abordagem comportamental concentra as causas no comportamento em si e nos fatores que o influenciam, sem buscar um elemento interno que o determine.

Rubem Alves, este que vem discutindo a idéia de afeto introduzida pela psicanálise e reelaborando este conceito segundo suas particularidades. Alves avança no conceito de afeto introduzido por Freud, fazendo uma leitura própria da realidade valendo-se de seus conhecimentos a respeito do marxismo, de religião, filosofia e psicanálise superando a abordagem comportamental e as idéias mecanicistas.

No cenário brasileiro, é marcante a presença de Rubem Alves na luta contra uma educação mecanicista e robotizada. Sua presença como educador é constante nas mais variadas publicações, despontando como uma voz dissonante no quadro da educação tecnicista. Suas fontes de inspiração nascem das leituras de Marx, Freud, Nietzsche, K.Barth, Agostinho, Kierkegaard, Wittgenstein, Fernando Pessoa, Adélia Prado, Manoel de Barros, entre outros, às quais, aliadas a seus conhecimentos psicanalíticos, permitem que Alves desenvolva seu pensamento de forma original, sobretudo por escolher crônicas como estilo de divulgar suas idéias. Além da originalidade, o pensamento do educador é também transmitido de maneira criativa, devido às metáforas que usa, elaborando suas idéias a partir de uma crítica à metafísica clássica e ao pensamento moderno, construindo assim uma nova visão sobre educação, ligada ao prazer e à alegria, vinculando razão e afeto.

Conforme Ferreira<sup>75</sup>,

Alves continua a acreditar e defender que a renovação do ensino terá de passar pelo desenvolvimento afetivo e emocional dos professores e que as escolas terão realizado a sua missão quando forem capazes de alimentar permanentemente nos alunos o prazer da leitura, pressuposto de tudo o mais, já que quem gosta de ler tem nas mãos as chaves do mundo. Ele continua a acreditar e defender que o ato de

---

<sup>75</sup> ALVES, R. **Por uma educação romântica**, Campinas, SP: Papyrus, 2002, p.27.

educar (que é sempre ato de ternura e daí o imperativo de uma educação romântica) não pode ser dito na fria e precisa linguagem das ciências da educação.

## CAPÍTULO II

### RUBEM ALVES: UM ITINERÁRIO EDUCATIVO.

Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Rubem Alves<sup>76</sup>.

No capítulo anterior, abordamos aspectos essenciais da noção de racionalidade tecnológica, bem como o desenvolvimento do pensamento racional no mundo moderno e sua influência na educação brasileira. Ao término deste percurso, introduzimos o conceito de afeto, que se tornará fundamental na obra Rubem Alves, argumentando em favor da idéia de que ele vem ganhando espaço no mundo contemporâneo, não deixando de apontar, contudo, algumas dificuldades encontradas para a incorporação de tal noção no ambiente da vida escolar.

Neste segundo capítulo pretendemos trazer fragmentos biográficos da vida de Rubem Alves e alguns dos conceitos que embasam seu pensamento, para que assim possamos compreender sua visão sobre educação e trilhar, portanto, nossa busca pelo que vimos chamando de *epistemologia do afeto*.

---

<sup>76</sup> Alves, R., *Conversa sobre Educação*, Campinas, SP: Versus editora, 2003, p.56.

## 2.1 Rubem Alves: história e estórias.

Escrevo para mudar olhares. Isso não é ciência. É arte.

Rubem Alves<sup>77</sup>.

As idéias que Rubem Alves defende estão intimamente articuladas com suas experiências, e assim, para compreender seu pensamento, é preciso conhecer sua trajetória existencial, seus momentos de alegria inventando brinquedos quando criança, seus momentos de solidão sentindo-se discriminado, seu encantamento pela música, pela arte e pela poesia, suas experiências longe deste país, sua religiosidade, sua experiência de exílio, seu eterno prazer pela leitura e seu encantamento perante a vida, acreditando e defendendo que esta pode ser uma experiência de felicidade.

Nascido no dia 15 de setembro de 1933, no sul do Estado de Minas Gerais, na cidade de Dolores da Boa Esperança, Rubem Alves é o terceiro filho do casal Herodiano e Carmem Alves do Espírito Santo. Foi educado no seio de uma família protestante. Conhecer um pouco mais sobre seus pais nos ajudará a entender a personalidade e os valores que brotam da vasta obra educativa de Rubem Alves. Aproveitamos para explorar sua infância e conhecer outras personalidades, como

---

<sup>77</sup> Alves, R. Folha de S. Paulo. Caderno SINAPSE, 28 de setembro de 2004.

sua professora de primário e o teólogo Schweitzer, que também o marcaram profundamente, transformando a sua vida.

Herodiano, pai de Alves, era um homem que desde muito cedo já demonstrava seu espírito empreendedor. No decorrer de sua vida, com muito trabalho constrói seu patrimônio e torna-se um rico exportador de café. Já sua mãe, Carmem Silvia, procedia de uma nobre família mineira de Lavras, além de posses e requinte, tinha grande sensibilidade musical. Do pai, herda o gosto pela cultura de uma forma geral, preocupação comum do Sr. Herodiano durante a infância de Alves. Convivendo com sua mãe Alves teve a oportunidade de desenvolver sua sensibilidade musical e profunda apreciação pela música clássica.

Por volta de 1930, e como resultado da grande depressão econômica dos Estados Unidos, cujos reflexos atingiram a maior parte dos países, Herodiano perde tudo que havia construído e, juntamente com sua família, muda-se para uma fazenda cedida pelo irmão de Carmem, a 10 km de Boa Esperança, ainda em Minas Gerais.

Aqueles tempos, agora de dificuldades, marcaram a vida de todos. Mas para o caçula da família, Rubem, esse acontecimento é definitivo na formação de sua personalidade. Por não poder mais usufruir os brinquedos e privilégios que seus irmãos haviam tido, seu divertimento era brincar pelos campos e inventar brinquedos. Sua curiosidade foi aguçada. “

Aos seis anos, desmontei o relógio de pulso de minha mãe. Naquele tempo os relógios de pulso eram jóias caras. Desmontei pensando que poderia montá-lo de novo. Não consegui. Minha mãe não ficou brava, o que me estimulou a desmontar para ver como as coisas eram por dentro. Mas as coisas que me fascinavam, que

provocavam minha curiosidade e a vontade de demonstrar não se encontravam na escola...<sup>78</sup>.

Segundo conta<sup>79</sup>, foram as atividades extra-escola que o fizeram pensar.

Em suas referências sobre a infância, Alves comenta<sup>80</sup> de sua experiência de pobreza e em seus textos sobre educação acaba se utilizando destas lembranças como metáforas para explicar como essa condição aguçou sua criatividade proporcionando-lhe a experiência de fazer seus próprios brinquedos, ampliando em sua personalidade a possibilidade de ultrapassar os limites impostos pelo mundo.

Alves<sup>81</sup> narra sobre sua iniciação ao mundo dos livros e comenta que foi Dona Iva, sua professora do primário, quem lhe ensinou o gosto pela leitura, todos os dias ela lia histórias para seus alunos pelo simples prazer que esse momento proporcionava a eles. Esta experiência, segundo ele, mudou sua vida, pois, lendo, Dona Iva deu a ele a chave para descobrir o mundo, um mundo encantado. E continua,

A gente era pobre. Distrações não havia. A gente ficava em casa mesmo. Meu pai entrou no clube do livro. Os livros do clube eram literatura adulta. Mas para mim não fazia diferença. Ler um livro que eu não entendia era como viajar para uma terra cuja língua me era desconhecida: perdia muita coisa, mas nos intervalos das incompreensões, havia os cenários, tudo me encantava.<sup>82</sup>

---

<sup>78</sup> ALVES, R.; DIMENSTEIN, G. **Fomos Maus Alunos**, Campinas: Papirus, 2003, p. 14.

<sup>79</sup> ALVES, R.; DIMENSTEIN, G. **Fomos Maus Alunos**, Campinas: Papirus, 2003.

<sup>80</sup> ALVES, R.; DIMENSTEIN, G. **Fomos Maus Alunos**, Campinas: Papirus, 2003.

<sup>81</sup> ALVES, R. **Entre Ciência e Sapiência**, São Paulo: Loyola, 3. ed., 1999.

<sup>82</sup> ALVES, R. **Entre Ciência e Sapiência**, São Paulo: Loyola, 3. ed., 1999.

Seu pai, apesar de não ser formado, achava cultura, algo muito bonito e até comprou uma *Enciclopédia Internacional* (obra de Daniel Defoe – 1660-1731), publicada em 1719, de capa preta, que ficava no lugar de honra de sua casa.

Foi o gosto que Alves desenvolveu por literatura desde pequeno que possibilitou o desenvolvimento de sua personalidade acontecesse de forma a ampliar sua compreensão do mundo e do ser humano. No curso primário, Alves tentava ser um bom aluno, não por gostar da escola ou por se interessar pelo que aprendia, mas para ter tempo livre para fazer as coisas que queria.

A experiência de ter sido criado correndo pelos campos reforça, na personalidade de Alves, seu espírito de explorador do mundo como também sua vontade de andar por lugares desconhecidos. Alves<sup>83</sup> conta se sentir um solitário, andando sozinho na direção contrária, e para isso cita o poeta T.S.Eliot<sup>84</sup>, “Numa terra de fugitivos, aquele que anda na direção contrária parece estar fugindo”.

Rubem passa grande parte de sua infância no “sobradão” de seu avô. Em sua página na internet comenta que o sobrado era colonial, daqueles que se vêem nas fotos de Ouro Preto. Conta que se sentia fascinado ao andar por aqueles quartos, salas, corredores, escadas, mas o que mais gostava era o quarto proibido, o quarto onde se acumulava coisas antigas e empoeiradas. Rubem roubava a chave

---

<sup>83</sup> ALVES, R. **A Escola que Sempre Sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 33

<sup>84</sup> Eliot, T. S.(1888-1965) poeta, crítico, ensaísta e dramaturgo norte-americano, naturalizado inglês. Ganhou o prêmio Nobel de Literatura em 1948. Foi o escritor contemporâneo que mais conscientemente buscou, na tradição cultural do passado, o sentido de um tempo presente que fosse também futuro. Sua obra é clássica e moderna, revolucionária e reacionária, realista e metafísica. (ALVES, R.; DIMENSTEIN, G. *Fomos Maus Alunos*, Campinas: Papyrus, 2003 , p. 118)

e, silenciosamente, entrava no quarto e se trancava. Para ele, o quarto do mistério era mágico, era um lugar encantado, tudo ali dizia que o tempo havia parado. Os objetos emergiam de um mundo dos sonhos: duas cítaras com incrustações de madrepérola, paletas de pintura, bisnagas de tintas endurecidas pela metade, um gramofone, discos velhos, revistas maravilhosas, bolsas, álbuns de retratos amarelados etc. Em seu *site*<sup>85</sup>, ele acrescenta,

Acho que meu fascínio pelo quarto do mistério se deveu ao fato de que, por dentro, eu sou como ele. Minha alma é um quarto onde os objetos mais estranhos estão colocados, um ao lado do outro, sem ordem, sem nenhuma intenção de fazer sentido. Por oposição à sala, onde cada objeto está colocado numa ordem precisa em relação aos outros, no quartão do mistério não há ordem, não há arranjo: cada objeto é um universo completo, não depende dos outros. E está explicada a razão para a minha profissão de psicanalista: é que cada pessoa, com sua sala de visitas limpa e ordenada, aberta à visitação geral, tem um fascinante quarto de mistério onde só se penetra roubando a chave. Minha profissão é roubar chaves...<sup>86</sup>

Em 1939, mudaram-se para Lambari-MG e, seis meses depois, para Varginha-MG, onde ficaram até 1945. Nesta época, a vida começou a melhorar.

Rubem deixa Minas Gerais aos 11 anos, pois com a vida melhorando, seu pai, Herodiano, resolve se fixar com a família no Rio de Janeiro. Com boas intenções, seu pai o matricula numa escola famosa, o Colégio Andrews, na qual estudavam filhos de diplomatas e empresários. É nessa época, porém, que ele se sente rejeitado pela primeira vez e descobre, por meio das chacotas de seus colegas, que era caipira, pois não perdoavam seu sotaque. Sozinho e sem amigos, encontra acolhimento na religião e passa a admirar Albert Schweitzer; tentando seguir seus passos, inicia-se no estudo da teologia.

---

<sup>85</sup> [www.RubemAlves.com.br](http://www.RubemAlves.com.br)

<sup>86</sup> [www.RubemAlves.com.br](http://www.RubemAlves.com.br)

A influência de Albert Schweitzer na vida e na obra de Rubem Alves é de profunda importância, para que possamos entendê-lo, é imprescindível conhecer um pouco mais da vida de Schweitzer.

Schweitzer nasceu em 14 de janeiro de 1875, em Kaysersberg, Alemanha (hoje França) e faleceu em 4 de setembro de 1965, em Lambaréné, Gabão. Foi filósofo, teólogo luterano, organista, intérprete de Bach. Em 1905, anunciou sua intenção de tornar-se um médico missionário e dedicar-se ao trabalho filantrópico e, em 1913, tornou-se doutor em medicina. Com sua mulher, Hélène Bresslau, que havia estudado enfermagem para acompanhá-lo, ele foi para Lambaréné, no Gabão, colônia francesa na África Equatorial. Lá, às margens do rio Ogooué, Schweitzer, com a ajuda dos nativos, construiu seu hospital, o qual equipou e manteve com seus próprios recursos, mais tarde suplementado por doações de indivíduos e fundações de muitos países. Preso como estrangeiro, foi levado para a França como prisioneiro de guerra durante a Primeira Guerra Mundial. Este fato o levou a escrever *Kulturphilosophie* (1923; "Philosophy of Civilization")?, no qual lançou sua filosofia pessoal de "reverência pela vida", um princípio ético relativo a todas as coisas vivas, que ele considerava essencial para a sobrevivência da civilização.

Em seu *site*<sup>87</sup>, Alves comenta que

...é preciso entender que Schweitzer não era só um médico curando doentes. Ele não se conformaria com isso. Dentro dele viviam a música, a filosofia, o misticismo, a ética. O que lhe importava não era o brilho narcísico de seus atos, mas a consciência de ser verdadeiro com seu princípio de reverência pela vida. Schweitzer recebeu o Prêmio Nobel da paz em 1952, por seus esforços pela 'Irmandade das Nações'.

---

<sup>87</sup> [www.rubemalves.com.br](http://www.rubemalves.com.br)

Alves busca na teologia o acolhimento e a sabedoria e, em Schweitzer, encontra um mestre que admira e reverencia.

Contrariando seu Herodiano, em 1953, com 20 anos, muda-se do Rio de Janeiro para a cidade de Campinas-SP, e começa a estudar no Seminário Presbiteriano, que seguia uma tendência teológica mais progressista. Pensadores internacionalmente conhecidos estiveram por lá, boa parte deles vinha de Princeton (EUA), por exemplo Richard Shaull<sup>88</sup>. Richard Shaull torna-se grande amigo de Alves quando veio ao Brasil participar da Primeira Conferência de Estudos Latino-Americanos, que foi promovido pela Federação Mundial Cristã de Estudantes, e acabou ficando dez anos neste país<sup>89</sup>. Alves sempre procurava caminhos novos e gostava de se aventurar por eles, distanciando-se assim da ortodoxia presbiteriana<sup>90</sup>. Alves se forma em novembro de 1957 e vai para Lavras, no interior de Minas, ser pastor. Lá convive com gente simples e pobre, até 1963, porém, já naquele tempo, suas idéias eram inovadoras, pois para ele religião não era para garantir o céu depois da morte, mas para tornar esse mundo melhor enquanto estamos vivos.

---

<sup>88</sup> Shaull se bacharelou em teologia em 1941, tornou-se mestre em teologia em 1946 e se doutorou em seguida, no Seminário Presbiteriano de Princeton. Realizou trabalho missionário na Colômbia de 1941 a 1951. Naquele país fundou o Seminário Teológico Bogotá, do qual foi diretor, ao mesmo tempo em que era da igreja presbiteriana de Bogotá. Ao ser perseguido em 1951, retirou para o Brasil. Aqui publicou um artigo intitulado: "Perseguição na Colômbia". Escrito em 1952, foi publicado pela revista teológica da faculdade presbiteriana de Campinas. Shaull era marcado Ritschl e Rauschenbunch, para os quais o amor estaria na base da ação social. Após perceber os limites dessa concepção, caminha para uma certa radicalização, e com isto estabelece uma nova linguagem em que a expressão "revolução social" passa a ser central. (NUNES, A. V. *Rubem Alves e a educação dos sentidos*. São Paulo, USP, p. 30, 2001.

<sup>89</sup> Para sua melhor compreensão da experiência de Shaull, sugerimos a leitura de seu livro "Entre Jesus e Marx: reflexões sobre os anos que passei no Brasil.

<sup>90</sup> NUNES, A. V. *Rubem Alves e a educação dos sentidos*. São Paulo, USP, 2001.

Foi dessa experiência como pastor que Alves descobriu em sua personalidade a habilidade para falar e se comunicar; além de sua capacidade de nomear os sentimentos das pessoas.

Em 1958, casou-se com Lídia Noppes em Lavras. Em 1959, tiveram seu primeiro filho, Sérgio, em 1962, o segundo, Marcos, e por último, Raquel, em 1975.

Em 1963, deixa as atividades pastorais e também suas atividades como professor de Filosofia e Estudos Sociais no Instituto Gammon, onde lecionava desde 61, e vai para os Estados Unidos, fazer seu mestrado na Union Theological Seminary, em Nova Iorque. Segundo ele, era a oportunidade que esperava para poder se distanciar um pouco da prática, refletir e avaliar, para poder explicitar de maneira mais consistente aquilo que até então servia de horizonte para seu trabalho pastoral<sup>91</sup>. Após dois anos, termina sua dissertação, com o tema *A Theological Interpretation of the Meaning of the Revolution in Brazil*<sup>92</sup>.

É surpreendido, poucos dias após defender sua dissertação, em 31 de março de 1964, pelo golpe militar no Brasil. Alves decide retornar ao Brasil, resolve correr o risco, mesmo sabendo que alguns colegas haviam sido presos. Havia deixado neste país sua família e sentia muitas saudades. Ao regressar, vai para Lavras-MG, assumir a paróquia na qual trabalhava.

Rubem Alves foi denunciado por meio de um dossiê das autoridades da Igreja Presbiteriana, à qual pertencia, como subversivo e comunista. Segundo o

---

<sup>91</sup> NUNES, A. V. **Rubem Alves e a educação dos sentidos**. São Paulo, USP, 2001.

<sup>92</sup> Nesse trabalho, Alves analisa as condições objetivas e concretas da revolução no Brasil, assim como a exigência evangélica de participação dos cristãos neste período histórico. (NUNES, *Rubem Alves e a educação dos sentidos*, USP, 2001, p.36)

documento, com mais de quarenta acusações, a ideologia de Alves feria os princípios e os valores éticos cristãos. O dossiê não demorou a cair nas mãos dos militares como prova concreta para indiciá-lo na Polícia Federal. Muitos amigos lhe viraram as costas, outros tentaram ajudar, mas mesmo assim, sua família e ele tiveram que sair novamente do Brasil. Convidado a estudar no *Princeton Theological Seminary*, em Princeton, Estados Unidos, e decidido a não perder esta oportunidade, viajou para lá com a família, onde escreveu então sua tese de doutorado, *Towards a Theology of Libetration*<sup>93</sup>.

A tese foi publicada em 1969, não antes de passar por dificuldades de aceitação. Rubem Alves foi orientado pela banca examinadora a reescrever o trabalho e, diante de sua recusa, foi aprovado com a menor nota<sup>94</sup>. Ele, segundo Nunes, propunha:

Criar uma nova linguagem para a comunidade cristã, através da qual os símbolos cristãos fossem articulados a uma nova compreensão da experiência cristã. Portanto, tinha o objetivo de estabelecer um novo projeto político e ético para a experiência de fé. Foi neste período que descobriu a importância da linguagem para a experiência humana. Conceito que passa a ser fundamental em sua reflexão sobre educação.<sup>95</sup>

Em 1969, volta ao Brasil e, neste mesmo ano, começa a dar aulas como professor de epistemologia das ciências sociais, na Faculdade de Filosofia e Letras de Rio Claro-SP, onde permanece até 1974. Essa experiência como professor de

---

<sup>93</sup> Estava surgindo um movimento teológico que era conhecido como Teologia da Libertação. Este era um pensamento novo, com uma linguagem nova que se colocava em confronto com a antiga linguagem teológica. Daí a dificuldade para aceitação deste trabalho, cujo prefácio foi feito por Harvey Cox (Professor da Universidade de Harvard, EUA), conhecido pensador, com vários livros publicados no Brasil, entre eles: *A morte a Deus* e *A teologia da Teologia*. (NUNES, A.V. Op. cit., p.40.)

<sup>94</sup> NUNES, A. V. **Rubem Alves e a educação dos sentidos**, 2001, USP, p.39

<sup>95</sup> NUNES, A. V. **Rubem Alves e a educação dos sentidos**, 2001, USP, p. 39.

epistemologia lhe proporcionou a possibilidade de refletir e estudar sobre a ciência, fato que acaba sendo de profunda importância para o desenvolvimento posterior de suas idéias e críticas sobre educação.

Com a experiência de exílio Alves desenvolve um profundo amor e respeito por seu país e sua cultura, como também uma maior compreensão do ser humano no interior de uma sociedade mediatizada pela tecnologia.

Em 1970, Alves rompe com a igreja Presbiteriana, pois não se sentia à vontade fazendo parte da instituição que o havia abandonado em momento tão difícil e sombrio da vida. Em 1973, transfere-se para Campinas-SP e inicia sua carreira como professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Na UNICAMP, Alves vive uma época muito difícil. Comenta ter sido marginalizado por seus colegas por ter estudado nos Estados Unidos (ali seguia-se a tradição francesa de filosofia), e também por não ser marxista, o que acabou criando estigmas<sup>96</sup>.

Em suas leituras sobre Marx e colaboradores, Rubem Alves vai percebendo as características próprias de nossa sociedade capitalista e a linguagem que daí emana, em função de legitimar e reproduzir esta mesma sociedade. Tal percepção atravessa toda a sua obra, em especial as críticas que faz sobre a educação tecnicista, utilizada por muitas de nossas escolas, solidificada nos ditames da sociedade racionalizada que conhecemos. Alves se torna ator de sua própria história, criando, ao invés de reproduzir idéias. Permitindo-se conceber novas idéias

---

<sup>96</sup> ALVES, R.; DIMENSTEIN, G. **Fomos Maus Alunos**, Campinas: Papirus, 2003

que possam levar o homem a pensar além do que é permitido pelas estruturas sociais.

Em 1975, Alves envereda por mais um caminho na busca pelo conhecimento e inicia sua formação como psicanalista na Associação Brasileira de Psicanálise, em São Paulo. Neste mesmo ano nasce sua filha Raquel, quatorze anos após seu último filho. Esses acontecimentos despertam uma nova sensibilidade, diferente daquela exigida pela racionalidade científica e acadêmica. A partir deste momento, Alves passa a desejar transmitir suas idéias de maneira mais acessível, deixando de lado o estilo acadêmico. À medida que aprendia estórias para contar a sua filha, Raquel, começa ele mesmo a escrever estórias infantis e não pára mais.

Em 1976, Alves transfere-se para o Instituto de Educação da UNICAMP e lá permanece até se aposentar, nos primórdios da década de 1990. Ali encontra amigos e procura refletir sobre a Educação, à luz do humanismo desenvolvido em estreita relação com sua história de vida.

No início da década de 1980, ele termina a formação em psicanálise e sua veia poética, mais uma vez, é reforçada em suas obras literárias, podendo-se também encontrar, mesmo que nas entrelinhas, seus conhecimentos de psicanálise embasando questionamentos e afirmações. Para o educador, aliás, a psicanálise é uma versão moderna da pedagogia zen, uma pedagogia da “desaprendizagem”, pois é preciso esquecer o que se sabe para ver o que não se via. Explica-se afirmando que o ser humano é feito de palavras, e assim, “prisioneiros da linguagem,

só vemos o que ela permite e ordena. A visão é um processo pelo qual construímos nossas impressões óticas segundo o modelo que a linguagem impõe.”<sup>97</sup>

A reflexão de Alves sobre educação ocorre mais intensamente durante a década de 1980, quando ele começa a dar aulas na Faculdade de Educação da UNICAMP. Em 1982 Alves publica seu primeiro livro para educadores intitulado – *Conversas com quem gosta de ensinar* e em 1984 em seqüência ao “Conversas...”, publica *Estórias de quem gosta de ensinar*.

Durante esse período Alves se engaja em sua luta por uma educação mais prazerosa, ligando razão e afeto, e publica livros nos quais comunica suas idéias de forma mais poética e menos acadêmica, sugerindo uma nova linguagem literária. Nas obras de Rubem Alves podemos encontrar várias matrizes teóricas, entre elas podemos citar: cristianismo-prebiteriano, a fenomenologia, o marxismo, o existencialismo, a psicanálise, a filosofia, entre muitas outras.

Em Rubem Alves me parece haver uma amálgama, ou melhor, nele há uma “confluência de modelos” (ANSPACH)<sup>98</sup>. Uma característica do pensamento pós-moderno em que não se procura obter uma sistematização e coerência às beliscadas em fontes diversas.<sup>99</sup>

Rubem Alves viaja muito pelo Brasil e exterior, levando sempre para os lugares aonde vai suas crenças sobre Educação. Sua agenda é repleta de palestras, seminários e encontros com educadores e estudantes.

---

<sup>97</sup> ALVES, R. **A Escola que Sempre Sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir**, Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 29.

<sup>98</sup> LacanX Buber/Paz: entre o contingente e o eterno”. [In: Trans/Form/Ação, São Paulo 9/10:51-56(p.54)] In: DAMIANO, *O mestre do jogo: Rubem Alves*, USP, 1995, Dissertação de mestrado, p. 96.

<sup>99</sup> DAMIANO, G. **O mestre do jogo: Rubem Alves**, USP, 1995, Dissertação de mestrado, p. 96.

Em 2000, o educador viajou para Portugal e lá, pela primeira vez na vida, de acordo com ele, encontrou a escola de seus sonhos. Logo que voltou ao Brasil, publicou um livro elogiando a Escola da Ponte<sup>100</sup>, seu diretor José Pacheco, suas crianças e confirmando assim aos educadores mais incrédulos, a possibilidade de uma Educação voltada aos desejos. Intitulado *A escola que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir*, o livro trata de uma escola que segue o ritmo da vida: os saberes não são programados, mas desejados, não há separação por turmas, não há campanhas anunciando o fim de cada disciplina, todos que lá estão são companheiros na aventura do conhecimento, não há competição, mas sim cooperação, e cada um deve abrir mão de sua vontade quando esta se chocar com a vontade coletiva.

Podemos afirmar que Rubem Alves através de suas crônicas está sempre expressando seu desejo e buscando emprestar seus olhos para que possamos ver a Educação com eles. Crônicas para serem gostosas devem refletir a imensa variedade da vida. Um cronista é um fotógrafo. Ele fotografa com palavras. Crônicas são dádivas aos olhos.<sup>101</sup> Para ele, há livros que são lidos e o seu conteúdo não passa da cabeça, informação científica. Porém, há livros que são lidos antropofagicamente e vão direto para as entranhas. De forma especial, Rubem Alves deseja que, quando escreve, possa ser comido, e assim, emprestar seus olhos ao leitor.

---

<sup>100</sup> A Escola da Ponte, está localizada em Vila das Aves, Portugal. Rubem Alves descobriu esta escola em uma visita a Portugal em 2000 e desde então afirma ser este um lugar mágico de comunhão de afetos e de aprendizagens, de projetos e percursos de vida.

<sup>101</sup> ALVES, R., **A Escola que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir**, Campinas, SP: Papyrus, 2001p. 63

Seu caminho como escritor reproduz a forma como caminha na vida, da teologia para a filosofia, da filosofia para a educação e da educação para a poesia. Na reflexão sobre educação, a ciência aparecerá como um problema e, mais uma vez, Alves segue para a “filosofia da ciência”, perspectiva que se abre a partir de leituras que faz de Karl Popper<sup>102</sup> e de Thomas Kuhn<sup>103</sup>. Sendo assim, podemos concluir que religião, ciência, filosofia, psicanálise, educação e poesia vão se articulando nas idéias e crônicas que Alves compartilha com o mundo.

Rubem Alves é, antes de tudo, um apaixonado pela vida, seus pensamentos e sua história estão intimamente relacionados. Nossa intenção, ao fazer referência a elementos de sua biografia, é oferecer subsídios para que seu pensamento possa ser compreendido ao longo de nossa reflexão, pois acreditamos que, sem compreender sua história pessoal, qualquer tentativa de compreensão de sua obra, que passaremos a expor com mais detalhes, ficaria incompleta.

É por meio da literatura e da poesia, por sua vez, que Alves começa a realizar seu sonho fracassado de ser músico: fazer música com palavras. Ele fala e escreve sobre a alegria de ensinar e diz ter se tornado repetitivo quando fala não por não ter o que dizer, mas por ter encontrado algo que lhe dá enorme felicidade. Alguns críticos dizem que seu modo de ver a Educação é muito romântico. Como se

---

<sup>102</sup>Karl Popper(1902-1994): filósofo britânico de origem austríaca. Para ele o que é próprio da teoria científica é a *falseabilidade*(possibilidade de ser empiricamente refutada). Foi influenciado pelo ambiente cultural da Viena do início do século XX, momento de emergência de uma corrente filosófica que viria a ter impacto mundial: o neopositivismo.

<sup>103</sup> Thomas Kuhn(1922-1996), A Estrutura das Revoluções Científicas é o texto que trouxe à tona o uso do conceito de paradigma nos anos de 1970/1980 aplicado a história do fazer científico.

romântico fosse ruim, observa Rubem Alves. Para ele, como para Nietzsche, seu filósofo favorito, a tarefa da Educação é dupla: ensinar a ver e ensinar a pensar.<sup>104</sup>

## **2.2 Pensamentos alvesianos sobre uma sociedade racionalizada e sua influência na educação.**

Estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das "ciências da educação" não faz educadores. Educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. O que se pode fazer é ajudá-los a nascer. Para isso eu falo e escrevo: para que eles tenham coragem de nascer. Quero educar os educadores. E isso me dá grande prazer porque não existe coisa mais importante que educar. Pela educação o indivíduo se torna mais apto para viver: aprende a pensar e a resolver os problemas práticos da vida. Pela educação ele se torna mais sensível e mais rico interiormente, o que faz dele uma pessoa mais bonita, mais feliz e mais capaz de conviver com os outros. A maioria dos problemas da sociedade se resolveria se os indivíduos tivessem aprendido a pensar.

Rubem Alves<sup>105</sup>

Partimos do pressuposto de que a preocupação central da reflexão de Rubem Alves como educador é resgatar o homem, como ser de desejos, no interior da tradição filosófica de uma sociedade massificada pela racionalidade tecnológica, baseada no princípio fundamental da eficácia, geradora de produtividade, que coloca o homem como peça de uma grande engrenagem.

---

<sup>104</sup> ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*, São Paulo: Cortez, 1985, p.16.

<sup>105</sup> [www.RubemAlves.com.br](http://www.RubemAlves.com.br).

Para Alves, os grandes mestres da crítica dos fundamentos da sociedade massificada na qual vivemos foram Freud e Marx. Ele resume a postura de ambos afirmando que “

...o comportamento humano, individual e coletivo, se processa concomitantemente com uma série de explicações intelectuais do mesmo, explicações que pretendem ser racionais, mas que no fundo são ilusões ou ideologias. A verdade, entretanto, que é o verdadeiro motor do comportamento, não se encontra na razão, mas em níveis obscurecidos pela pseudo-racionalidade que elaboramos.<sup>106</sup>

Em suas leituras sobre sociologia, Rubem Alves aprendeu que a função social da educação é produzir um comportamento funcional e ajustado, pois a vida social só se torna possível na medida em que seus futuros membros são iniciados no conhecimento de suas regras. Tornamo-nos socializados na medida em que estas regras são introjetadas<sup>107</sup> e incorporadas à nossa estrutura de consciência. Toda sociedade, assim, exige a existência de mestres e aprendizes. A educação, tal como a conhecemos hoje, busca levar o indivíduo a aceitar voluntariamente, e sem muita consciência, as regras do jogo social, instruindo o aluno para o conhecimento que o tornará um “cidadão”.<sup>108</sup>

Parece-nos apropriado retomar aqui a idéia de Marcuse sobre a sociedade tecnológica em que vivemos e suas implicações na educação que passamos de geração a geração, “Ao manipular a máquina, o homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem-sucedido é o mesmo que se adaptar ao aparato. Não há lugar para autonomia. A racionalidade individualista viu-se transformada em eficiente submissão à seqüência pré-determinada de meios e fins. Esta última absorve os esforços libertadores do

---

<sup>106</sup> ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**, São Paulo: Cortez, 1985, p.79.

<sup>107</sup> Introjeção: “Processo evidenciado pela investigação analítica. O sujeito faz passar, de modo fantasístico, de “fora” para “dentro”, objetos e qualidades inerentes a esses objetos.” (LAPLANCHE, J. Vocabulário de Psicanálise, 1992, p. 248)

<sup>108</sup> Alves, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1985.

pensamento e as várias funções da razão convergem para a manutenção incondicional do aparato.<sup>109</sup>

Para Alves, o processo educacional como está estruturado, assume a função social de reduplicar a sociedade. Esquecemo-nos, porém, de que freqüentemente é a própria ordem social que se constitui como problema, e assim deveríamos concluir que a reprodução deste comportamento de reduplicação social só estaria reforçando e até mesmo agravando os problemas sociais. Parece-nos claro, já que, se a ordem social é um dos problemas, um comportamento “ajustado” aceito por ela teria como consequência o agravamento deste problema.

Alves defende que uma educação com sentido humano contemplaria a necessidade de mudanças sociais e, ao invés de atrelar-se ao sistema, deveria criar condições de ampliação da consciência crítica, a qual, justamente por não fazer parte do “aparato”, dá a falsa impressão de desajustamento. Em sua visão, a educação não deveria servir ao “aparato”, mas sim ao ser humano como sujeito criativo e desejante, possibilitando a ampliação de sua linguagem e da forma de ver e viver no mundo. E ele complementa, afirmando,

A tarefa, portanto é desmistificar esta pseudo-racionalidade a fim de descobrir a lógica dos fatos que realmente determinam o comportamento. É evidente que tal empresa se defronta com uma resistência cheia de artimanhas. A ignorância dos fatores que são, realmente, os motores do comportamento, é mais funcional e gratificante, emocionalmente, que seu conhecimento. Mas enquanto a crítica das ilusões e ideologias não for levada a cabo estaremos condenados a ser prisioneiros de forças irracionais que não conhecemos e que não desejamos conhecer.<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia Guerra e Fascismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D.,

<sup>110</sup> ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 79.

Devido a nossa dificuldade de compreender e aceitar idéias que não façam parte do sistema, como também dos ditames da racionalidade tecnológica na qual estamos imersos, Alves é, em muitos momentos, chamado de romântico, porém persiste acreditando e defendendo que o destino do homem é um destino de felicidade e que muitos dos sofrimentos infligidos pelas escolas aos alunos são sofrimentos sem sentido. Ele acredita que:

...os verdadeiros professores são imortais porque, ao gestarem o desejo do conhecimento, ensinam assim a pensar e a criar<sup>111</sup>. Nos termos de Marcuse, nossa dificuldade de compreensão da obra de Rubem Alves, pode ser assim explicada: "O controle social está ancorado em necessidades que a própria sociedade racionalizada produziu. O controle tecnológico parece ser a própria personificação da Razão para o bem de todos os grupos e interesses sociais – a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível."<sup>112</sup>

Na perspectiva de Alves, educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade e, segundo afirma, a humanidade que temos aprendido está totalmente solidificada sobre os ditames da racionalidade tecnológica, pois aprender o mundo humano é aprender sua linguagem. Como já mencionamos no primeiro capítulo, a questão que permanece atualmente, e que acabou se tomando nosso foco de atenção, é o quanto o aparato ao qual o indivíduo deve adaptar-se foi se tornando racional e como essa forma de pensar acabou norteando e prevalecendo sobre nossa prática educacional, privilegiando a razão sobre o afeto nos processos de ensino/aprendizagem.

---

<sup>111</sup> ALVES, R., **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p.35 .

<sup>112</sup> MARCUSE, H. As novas formas de controle. In: **Ideologia da Sociedade Industrial**, 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969, p.30

A cada momento as informações que atingem o indivíduo são filtradas, selecionadas, organizadas e armazenadas pela mediação da linguagem racionalizada que conhecemos. E é a partir destas mediações racionais que o homem vai organizando e estruturando seus comportamentos e seu mundo. As palavras carregam consigo as proibições, exigências e expectativas, o que nos permite compreender por que a linguagem é um conceito essencial na reflexão empreendida por Rubem Alves. Temos, pois, como resultado deste processo de operacionalismo no comportamento, os conteúdos culturais transformando-se em pedagógicos, um veículo para adaptação ao aparato.

Rubem Alves acredita ser hora de tomarmos consciência da teia em que prendemos, aprendemos e somos presos. Para tanto, em seu texto – Sobre o dizer honesto - Acordar (1987) ele se vale de uma metáfora da estória de Theodore Roszak, sobre uma sociedade de rãs que viviam no fundo do poço, para falar de nossa sociedade, que vive a primazia da razão. Segundo conta, as rãs nunca haviam saído de seu poço e assim tudo que conheciam estava ali. Até que um dia apareceu um pintassilgo e começou a contar para elas as belezas do mundo fora do poço. Num primeiro momento, todas ficaram encantadas e começaram a sonhar com o mundo fora do poço, porém, com o passar dos dias, começaram a desconfiar do que o pintassilgo contava, achando que o que ele realmente queria era iludi-las e comê-las. Foi então que decidiram matar o pintassilgo, antes que este o fizesse. Foi então que armaram uma emboscada.

Alves deseja, com suas analogias, alertar sobre nosso lugar ideológico, nosso poço, nossa teia, argumentando que o primeiro passo a ser dado é tomar

consciência dos processos sociais e psicológicos dos quais fazemos parte, refletindo sobre nossas crenças e comportamentos. Ele parece concordar com Marcuse<sup>113</sup>, quando este coloca que a padronização do pensamento sobre o controle da racionalidade tecnológica acabou afetando os valores e as verdades e nossa capacidade de julgamento.

Segundo Rubem Alves,

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. [...] O resultado da linha de montagem é a produção rápida e controlada de objetos iguais. A igualdade dos objetos finais é a prova da qualidade do processo.<sup>114</sup>

A partir desse entendimento sobre as influências da racionalidade tecnológica no contexto social, Alves produz uma reflexão sobre a pedagogia intelectualista, centrada no saber pronto, abstrato, distante da experiência concreta dos alunos. Em sua obra, contudo, defende uma educação com significado, baseada na curiosidade e paixão. O saber, para ele, tem que ser transmitido com sabor. O intelecto e o afeto não podem estar separados.

“Sapiência quer dizer conhecimento que tem sabor. [...]”<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia Guerra e Fascismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D.(ed.)

<sup>114</sup> ALVES, R. **A Escola que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, [2001] 2002, 3. ed., p.36)

<sup>115</sup> ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**, Campinas, SP: Papyrus, 2002, 6. ed., p.79.

Alves e Marcuse parecem concordar quando falam da necessidade de esclarecimento intelectual, político e psicológico, como um elemento que talvez levasse o homem ao equilíbrio entre racionalidade e afetividade. Segundo Alves,

...a mente só guarda e opera conhecimentos de dois tipos: (1) os conhecimentos que dão prazer (2) os conhecimentos instrumentais, que podem ser usados como ferramentas [...]. O esquecimento é uma operação da inteligência que se recusa a carregar o inútil e o que não dá prazer.<sup>116</sup>

Em seu livro *Estórias de quem gosta de ensinar*, Alves reforça sua idéia de que é preciso primeiro conhecer para poder amar e afirma que, se amamos, os olhos e os pensamentos envolvem o objeto, acolhendo-o. Assim, o pensamento funciona a serviço do corpo, pois conhecimento para ele não é coisa apenas do pensamento, envolve o corpo todo. "Conhecimento é coisa erótica, que engravida. Mas é preciso que o desejo faça o corpo se mover para o amor. Caso contrário, permanecem os olhos, impotentes e inúteis... Para conhecer é preciso amar."<sup>117</sup>

### **2.3 Escola e Educação.**

Rubem Alves observa: "Não pensem em escolas quando eu me referir à educação. Escolas são instituições tardias e apertadas, enquanto a educação tem a idade do nascimento da cultura e do homem."<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**, Campinas, SP: Papyrus, 2002, 6. ed , p.19.

<sup>117</sup> ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**, Campinas, SP: Papyrus, 2002, 6. ed , p.104.

<sup>118</sup> ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**, São Paulo: Cortez, 1985, p.35

No conjunto de sua obra, ele faz uma crítica ao formato estanque das escolas e dos processos educacionais, propondo, em contrapartida, que a escola deveria ser espaço de desenvolvimento da criatividade e senso crítico, possibilitando o pensar ao invés do reproduzir. Alves defende ainda a possibilidade de criar condições para que os educadores possam avaliar o saber transmitido diante da realidade concreta, já que acredita que educar não é colocar-se em uma condição de passividade, reproduzindo o que é imposto, mas criar a possibilidade de renomear a realidade, possibilitando ao aluno ampliar seu mundo por meio de descobertas pessoais e culturais.

Em seus livros, Alves reivindica o resgate do sentido da educação. Para ele, como afirma Nunes<sup>119</sup>,

...muitos saberes, importantes em determinados momentos históricos, deixam de ser úteis e de servir a própria vida em outros contextos. Portanto, são saberes que, embora cristalizados e estabelecidos, permanecem e são transmitidos, não obstante a sua desatualização histórica e sua distância da experiência vivida pelos educadores.

Alves questiona o excesso de saberes que são transmitidos pelas escolas, descolados do universo do aluno e por isso sem sentido. Para ele o processo educativo não deveria se restringir unicamente à transmissão de conteúdos constituídos e aceitos socialmente. Não se trata de negar a importância da transmissão do saber existente, porém, conforme Rubem Alves, este é apenas parte do processo educativo.

---

<sup>119</sup> NUNES, A. V. **Rubem Alves e a educação dos sentidos**, São Paulo, USP, 2001.

O grande receio de Alves é o poder “alienador” que o processo educativo tecnicista pode causar a nossos alunos e futuros cidadãos.

Os alunos aprendem que as coisas importantes estão escritas em livros, e com isso eles são desencorajados de pensar seus próprios pensamentos. Pesquisar é fazer resumos de artigos da Barsa. Num trabalho acadêmico, tudo que o aluno diz tem que ser confirmado por aquilo que outro disse num livro-um nome e uma data entre parênteses. Os alunos terminam por pensar que a educação é parar de pensar seus próprios pensamentos e pensar os pensamentos de outros- pelos quais eles não têm o menor interesse.<sup>120</sup>

Alves<sup>121</sup> utiliza-se de uma imagem plástica usando a navegação, ciência precisa e poética, para explicar os processos de ensino/aprendizagem dentro do contexto escolar. Para ele aprender é como navegar, é preciso conhecer a técnica para não se perder em alto mar, mas também é preciso sonhar com as estrelas, para se desejar navegar. “

É necessário ensinar os precisos saberes da navegação como ciência. Mas é necessário apontar com imprecisos sinais para os destinos da navegação.(...) A ordem é inversa, primeiro os homens sonham com navegar. Depois aprendem a ciência da navegação. É inútil ensinar a ciência da navegação para quem mora nas montanhas.<sup>122</sup>

Alves de maneira nenhuma se coloca contra a ciência, ele compreende sua necessidade e importância, porém questiona a ordem com que nossas escolas estabelecem as prioridades no ensino.

A ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não tem o poder de fazer sonhar. Não tem, portanto, poder de criar um povo. Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num

---

<sup>120</sup> ALVES,R., **Entre ciência e sapiência**, São Paulo: ed. Loyola,1993, p.59.

<sup>121</sup> ALVES, R. **Por uma educação romântica**, Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 187.

<sup>122</sup> ALVES, R. **Por uma educação romântica**, , Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 189.

povo. As escolas se dedicam a ensinar os saberes científicos, visto que sua ideologia científica lhes proíbe lidar com sonhos, coisa romântica!<sup>123</sup>

## 2.4 Resgatando o sentido da educação.

Vivemos numa sociedade baseada na produtividade, na racionalidade e na eficiência, como explicamos anteriormente e, obviamente, esses componentes perpassarão à prática educativa. A metafísica moderna marca profundamente a prática educativa, que é vista como o meio necessário e essencial mediante o qual o homem poderá ser lapidado a fim de servir à sociedade racionalizada.

O espaço escolar racionalizou-se sob influência e, muitas vezes, sob exigência das organizações, segundo afirma Alves: “

A educação, como todo o mais, tem a ver com instituições, classes, grandes unidades estruturais, que funcionam como se fossem coisas, regidas por leis e totalmente independentes dos sujeitos envolvidos. E assim chegamos à posição paradoxal na qual nos encontramos, pois para se conhecer o mundo humano, é necessário silenciar sobre os humanos priorizando modelos metodológicos.<sup>124</sup>

A ciência se encarregou de estabelecer os passos necessários para que o processo educativo pudesse ser realizado com êxito e assim fomos, ao nos tornarmos senhores da natureza, invertendo o primado da essência pelo primado da existência. Os pensadores modernos, vendo o êxito que a ciência estava garantindo para o desenvolvimento do mundo, acreditaram que esta contribuição poderia também se estender para uma prática educativa eficiente e assim o processo

---

<sup>123</sup> ALVES, R., **Entre ciência e sapiência**, São Paulo: ed. Loyola, 1993.

<sup>124</sup> ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**, São Paulo: Cortez, 1985, p. 16.

educativo, tanto em seu aspecto metodológico quanto no que se refere ao conteúdo a ser trabalhado, passa a ser orientado pelo referencial científico.

A educação torna-se intelectualizada, autoritária e passa a ser entendida como caminho para o crescimento e evolução econômica da sociedade. Para Alves, é claro que a educação reproduz as práticas sociais, já que estas duas, educação e práticas sociais, não se encontram desvinculadas e ressalta: "A escola é aparelho ideológico do Estado, sua autonomia (se é que é aceita) é relativa, muito pequena e no final do processo desemboca na reprodução..."<sup>125</sup>

Ele acredita que a pedagogia, em sua tendência tecnicista, apresenta o elemento comum de que tanto as experiências do professor como do aluno são ignoradas em meio ao seu artificialismo pedagógico. O primado no processo de ensino recai sobre a transmissão de um saber completamente desvinculado do universo significativo de ambos os envolvidos. A dimensão afetiva está totalmente excluída, visto que a tarefa do professor, na maioria das vezes, é transmitir o conteúdo programado, mantendo seus alunos atentos e calados. No âmbito da educação tecnicista não existe possibilidade de discussão e, conforme aponta Mizukami, sobre a pedagogia tecnicista,

Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das seqüências de atividades de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando os elementos não

---

<sup>125</sup> ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**, São Paulo: Cortez, 1985, p.62.

Para melhor compreensão do termo AIE, sugere-se a leitura de *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*, Rio de Janeiro: Graal, 1989.

observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento. [...] O aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões.<sup>126</sup>

Alves reivindica em sua reflexão o resgate do sentido da educação; para ele, como afirma Nunes<sup>127</sup>,

...muitos saberes, importantes em determinados momentos históricos, deixam de ser úteis e de servir a própria vida em outros contextos. Portanto, são saberes que, embora cristalizados e estabelecidos, permanecem e são transmitidos, não obstante a sua desatualização histórica e sua distância da experiência vivida pelos educadores.” Alves questiona o excesso de saberes que são transmitidos pelas escolas, saberes esses descolados do universo do aluno e, por isso, sem sentido. Em sua visão, o processo educativo não deveria se restringir unicamente à transmissão de saberes constituídos e aceitos socialmente. Não se trata de negar a importância da transmissão do saber existente, porém este é apenas parte do processo educativo.

A idéia de resgate do sentido no contexto escolar é explicada por Alves da seguinte forma:

O que é imediatamente experimentado não precisa ser ensinado nem repetido para ser memorizado. Um choque elétrico, o calor da chama (...) – aprendizagem imediata. Quanto mais separado da experiência um determinado conteúdo, maiores e mais complicadas as mediações verbais. Acontece que, com frequência, se processa uma separação definitiva entre o falado e o vivido, e a ciência se torna um jogo de conceitos.<sup>128</sup>

Não cremos que sua reflexão ignore que o conhecimento formal existe e deva ser compartilhado; no entanto, a questão que se impõe é como fazer com que este conhecimento seja transmitido e elaborado de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, eficiente.

---

<sup>126</sup> MIZUKAMI, M. G., *Ensino: as abordagens do processo*, São Paulo: EPU, 1986, p.20.

<sup>127</sup> NUNES, A. V., *Rubem Alves e a educação dos sentidos*, São Paulo, USP, 2001.

<sup>128</sup> ALVES, R., *Conversas com quem gosta de ensinar*, São Paulo: Cortez, 1985, p. 40.

Alves faz uma crítica à racionalidade instrumental que orienta a pedagogização do conhecimento (seleção de conhecimentos que devem ir para escola), grupalização (idéias gerais), hierarquização (saberes colocados em ordem de importância) e centralização (professor detém saber).

As linhas de montagem denominadas escolas organizam-se segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais se denominam "salas de aula". As coordenadas temporais se denominam "anos" ou "séries". Dentro dessas unidades espaço-tempo, os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar sobre os alunos os saberes-habilidades que, juntos, irão compor o objeto final. Depois de passar por esse processo de acréscimos sucessivos - à semelhança do que acontece com os "objetos originais" na linha de montagem chamada escola (naquele momento ele se chamava criança) perdeu totalmente a visibilidade e se revela, então, como um simples suporte para os saberes-habilidades que a ele foram acrescentados durante o processo. A criança está finalmente, formada, isto, é, transformada num produto igual a milhares de outros ISO-12.000: está formada, isto, é, de acordo com a forma.<sup>129</sup>

Rubem Alves propõe que uma possível alternativa seja abandonarmos a linha de montagem da fábrica como modelo para aprendizagem, à semelhança do que é feito na Escola da Ponte em Portugal, local de ambiente amigável e solidário de aprendizagem, mais parece, em sua definição<sup>130</sup>, uma comunidade educativa. Comunidade democrática e auto-regulada. Democrática no sentido de que todos os seus membros concorrem genuinamente para a formação de uma vontade e de um saber coletivos, e auto-regulada no sentido de que as normas e as regras orientam as relações societárias sem ser injunções impostas ou importadas do exterior, mas normas que decorrem das necessidades sentidas. Nesse ambiente, o civismo se aprende na experiência cotidiana de relações e colaboração. As crianças

---

<sup>129</sup> ALVES, R., **A Escola que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir**, Campinas, SP: Papyrus, p. 36.

<sup>130</sup> ALVES, R., **A Escola que sempre sonhei sem jamais Imaginar que pudesse existir**, Campinas, SP: Papyrus, p. 14.

pesquisam, investigam e aprendem em grupos juntamente com seus professores, que se tornam parceiros no processo de aprendizagem. Elas elaboram planos quinzenais de trabalho, empenham-se na busca bibliográfica e na operacionalidade de sua pesquisa, responsabilizam-se pela concepção e avaliação dos projetos. Nesse ambiente, o currículo não é imposto pelo professor ou por órgãos que julgam saber a melhor forma de aprender, o aluno é o verdadeiro sujeito do currículo. O professor não é o centro da vida escolar, ele está junto ao aluno buscando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem.

Para Alves, a aprendizagem na escola deveria se dar da mesma forma como acontece a aprendizagem da linguagem, que, apesar de complexa, ocorre de maneira informal, sem uma ordem preestabelecida por programas científicos; mas seguindo uma ordem de aprendizagem de experiências vitais em experiências vitais, pois o falar está relacionado com o presente, ou seja, o que é desejado vai sendo aprendido e internalizado.

Rubem Alves não acredita no conhecimento encadeado em ordens pré-estabelecidas: há uma hora para pensar em matemática, soa a campainha, hora de pensar em história, soa a campainha, hora de pensar em geografia... Ele critica um planejamento feito à distância, longe das necessidades e motivações dos alunos, embora não negue o planejamento, a reflexão, a disciplina. O que defende é que, como na Escola da Ponte, o conhecimento esteja articulado à experiência do aluno, para que seja assim inserido num contexto significativo.

Dimesnstein<sup>131</sup> exemplifica as idéias de Alves ao afirmar “

Descobri que a pessoa só faz bem aquilo de que gosta. Todo mundo que faz alguma coisa bem é porque gosta do que faz. O ato de gostar está ligado ao ato do conhecer e o ato do conhecer está ligado à curiosidade. Fora isso se cria o obsoleto, o desadaptado.(...) Volto àquela questão de que a escola só funciona se for lugar de experimentação, de curiosidade e que o professor só funciona se for um gestor de experiências.<sup>132</sup>

Paulo Freire, educador brasileiro, afirma:

A primeira constatação que faço é que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido - a ser-reconhecido e conhecido- o conteúdo afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador.(...)<sup>133</sup>

Paulo Freire<sup>134</sup> acredita que em uma prática educativa em que estejam presentes processos, técnicas, expectativas, desejos, frustrações... para ele o ato de ensinar e aprender fazem parte de um processo maior, o de conhecer, por isso, não se pode centrar a prática educativa no educador, ou no educando, ou nos conteúdos, ou nos métodos, mas sim na compreensão da relação de todos estes componentes.

---

<sup>131</sup> Gilberto Dimenstein é jornalista, escritor e conferencista que se auto-define como “comunicador”. Dirige o projeto “Aprendiz”, o qual tem como objetivo transformar espaços urbanos, ruas, praças, becos, cafés, em espaços de aprendizagem, de construção e de arte. Dimenstein será aqui apresentado como uma tentativa de exemplificar mediante suas próprias experiências escolares, algumas das idéias defendidas por Alves quando o autor fala do resgate do sentido humano e do afeto ao contexto escolar.

<sup>132</sup> ALVES, R., DIMENSTEIN, G., **Fomos maus alunos**, Campinas, SP: Papyrus, 2003, p.68.

<sup>133</sup> FREIRE, P, **Pedagogia da esperança**, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992, p. 109.

<sup>134</sup> FREIRE, P, **Pedagogia da esperança**, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992, p. 110

Para Alves, como para Freire, a educação deveria ser a possibilidade de ultrapassar os nossos condicionamentos. Os educadores deveriam trabalhar para a transformação do mundo, abrindo a possibilidade de ampliar nossa consciência e conseqüentemente aumentando a possibilidade de sermos diferentes do que somos hoje.

## 2.5 O afeto em Rubem Alves

O elemento afetivo é fundamental na obra de Alves, já que o resgate do sentido humano no contexto escolar só é possível por meio de relações de afeto, tanto aquela que se estabelece entre professor-aluno, como a que se estabelece com o próprio conhecimento. Restituir o sentido à prática educacional implica também que se reconheça a importância do desejo e da palavra na relação ensino-aprendizagem. A educação se faz a partir da articulação da linguagem e o ato de educar deveria ser, portanto, uma forma de despertar desejos pelo uso da palavra e não um treino de memorização e repetição.

O fazer educacional que desperta desejos está de certa maneira inscrito em nossa língua, pois o verbo fazer que vem do latim *facere* que entre outros significados pode significar pesquisar, buscar, também dá origem a *afectare* que significa amar, tocar, acariciar, aproximar-se do coração.<sup>135</sup> Assim sendo um fazer educacional só tem realmente significado se partir do coração.

---

<sup>135</sup> PICOCHÉ, J., *Dictionnaire Etymologique du Français*, Paris: Robert, 1987.

Mas a linguagem tem um duplo papel, não só o de despertar desejos, mas pode inibi-los e reprimi-los. Se há as palavras que reverberam em nossos corpos, abrindo horizontes de sonhos e de ações, há as palavras que nos inibem, que diminuem o nosso mundo, que não nos dão a possibilidade de superação dos nossos limites. Muitas vezes são palavras que chegam de maneira enérgica e prepotente, que não nos dão possibilidade de falar a nossa palavra. Esta educação castradora, autoritária, de que falava Paulo Freire, quando se referia a educação bancária. As palavras são frias, distantes dos alunos. Totalmente desconectadas com seu universo significativo. Quando isso ocorre, poucas coisas ficam. Esquecemos, o que é aprendido no desprazer, o corpo rejeita, lembramos poucas coisas daquilo que estudamos. Pois aprendemos sob ameaças e castigos.<sup>136</sup>

De acordo com Freud, como já indicamos anteriormente, não se trata de esquecimento, porém de repressão, diante da perspectiva de uma grande dor. Os acontecimentos são reprimidos, escapando assim à percepção consciente; a repressão, porém, não os elimina e o trauma reprimido está permanentemente tentando alcançar a consciência. A resistência<sup>137</sup> o impedirá de fazê-lo e, como consequência desta luta, desenvolvemos defesas contra o que está causando nossa dor. Defesas estas que podem se expressar sob a forma de desatenção, dificuldade de aprendizagem, agressão, desinteresse, entre outras. Devido a esses mecanismos, a escola pode ser espaço de desenvolvimento ou, ao contrário, de involução.

Gilberto Dimenstein conta que a escola foi para ele um processo doloroso, pois não conseguiu aprender nada, a sensibilidade do aluno valia pouco, e quase tudo se concentrava na memorização de conteúdos. “

---

<sup>136</sup> NUNES, A. V., *Rubem Alves e a educação dos sentidos*, São Paulo, USP, 2001, p.243

<sup>137</sup> Resistência é, para Freud, uma força que se opõe à percepção consciente, mantendo o evento traumático inconsciente, protegendo o indivíduo da dor e do sofrimento que seriam trazidos juntamente com seu conhecimento. Quanto maior a dor a ser trazida, mais a resistência era mobilizada, tornando-se mais difícil a recordação do trauma. (RAPPAPORT, C., *Psicologia do desenvolvimento*, São Paulo: EPU, 1981, p.18)

Para mim, a escola foi um problema durante toda minha vida escolar. Não houve um único ano em que a escola tenha sido estimulante e fonte de realização. Então, acabei desenvolvendo algumas defesas para tentar me proteger. Uma delas foi a dicção péssima: as pessoas não entendiam direito o que eu falava. A outra era minha letra.<sup>138</sup>

Dimenstein afirma que, durante anos, foi ridicularizado e desacreditado como alguém que pudesse aprender, e este sofrimento durou até o momento em que entrou para o jornalismo e descobriu a paixão pela palavra, pela comunicação e, automaticamente, os textos adquiriram significado para ele.

Acho que no jornalismo me ensinaram a técnica, mas a paixão ninguém ensina. Quando descobri a paixão pelo ato de comunicar algo a alguém, tudo ficou fácil. Aprender a norma culta da língua para me expressar melhor passou a ter sentido. [...] Foi aí que descobri, com muita clareza, que só existe um motor do aprendizado: paixão e curiosidade.<sup>139</sup>

Alves<sup>140</sup> faz uma separação entre ciência que tem seus limites impostos e paixão, afirmando:

A paixão dos homens pelos ideais não é um objeto físico. Não pode ser dita com a linguagem da ciência. No entanto, ela é um não-objeto que têm poder para se apossar dos homens que, por causa dela se tornam heróis ou vilões, fazem guerra e fazem paz. Mas um projeto de pesquisa sobre a paixão dos homens pelos ideais não é admissível na linguagem da ciência. Não, não seria aceito para ser publicado numa revista científica indexada internacional. Não é científico. A ciência é muito boa - dentro dos seus precisos limites. Quando transformada na única linguagem para se conhecer o mundo, entretanto, ela pode produzir dogmatismo, cegueira e, eventualmente, emburrecimento.

---

<sup>138</sup> ALVES, R.; DIMENSTEIN, G. **Fomos maus alunos**, Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 14.

<sup>139</sup> ALVES, R.; DIMENSTEIN, G. **Fomos maus alunos**, Campinas, SP: Papyrus, 2003 p.31.

<sup>140</sup> ALVES, R. **O que é científico?**, [www.unifra.com.br](http://www.unifra.com.br).

Alves afirma que a parceria entre razão e afeto é fundamental no processo educativo - e neste ponto parece reforçar a preocupação de Dimenstein. É nesta aliança que acredita estar a solução para uma educação prazerosa. É importante observar que falar em uma educação prazerosa não significa negar a contribuição do pensamento e do raciocínio lógico, no entanto, conforme a reflexão empreendida por Rubem Alves, é necessário que ocorra a união entre o desejo e a inteligência. É preciso, pois, que a técnica ganhe novo sentido, para que educar seja mais do que modelar as pessoas por meio de processos e técnicas, cuja finalidade exclusiva é satisfazer uma sociedade que necessita de sujeitos produtivos.

Certamente, falar em educação e prazer só têm sentido se apontarmos para uma educação na qual o afeto se liga ao conhecimento e, desta maneira, ele adquire significado. Assim sendo, falar em educação e afeto é entender o processo de ensino como um processo prazeroso.

Para Alves,<sup>141</sup> "...falar de uma educação prazerosa não é expurgar a contribuição do pensamento, nem suas atividades de raciocínio." O que postulamos a partir de Alves é que a paixão embora necessária e fundamental, não é suficiente. "Uma educação afetiva, pelo menos no sentido alvesiano, só pode se realizar na aliança entre o desejo e a inteligência"<sup>142</sup>.

Rubem Alves<sup>143</sup> afirma,

---

<sup>141</sup> NUNES, A. V., **Rubem Alves e a educação dos sentidos**. São Paulo, USP, 2001, p.256.

<sup>142</sup> NUNES, A. V., **Rubem Alves e a educação dos sentidos**. São Paulo, USP, 2001, p. 256

<sup>143</sup> ALVES, R., **Ao professor com o meu carinho**, Campinas, SP: Versus Editora, 2004, p.52.

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põem em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos, (...) O afeto é o movimento da alma na busca da fome. É Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

### **CAPITULO III.**

#### **EDUCAÇÃO E AFETO.**

É preciso esquecer o que se sabe, para ver o que não se via.”

Rubem Alves<sup>144</sup>

No capítulo anterior, abordamos aspectos essenciais para compreensão da obra de Rubem Alves. Reforçamos que o fato de falarmos sobre uma educação prazerosa não significa necessariamente negarmos a importância do raciocínio, pois em nenhum momento Rubem Alves nega a importância de transmissão dos saberes acumulados; sua crítica recai, isto sim, sobre a “absolutização” do saber, que em muitos momentos obstrui nossa capacidade de percepção de outras possibilidades de reflexão além daquelas já previstas pelo conhecimento formal constituído, o que acaba dificultando o desenvolvimento de uma atitude crítica e criativa diante da vida.

Ressaltamos a importância do afeto no processo de busca do conhecimento, assim como salientamos a importância do professor para manter acesa a chama do desafio, sempre “seduzindo” e “provocando” o aluno para sair em busca de um universo que se encontra um pouco além daquele que ele já conhece, ou seja, o

---

<sup>144</sup> ALVES, R., *A Escola que Sempre Sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir*, Campinas, SP: Papirus, 2001, p.29.

professor atuando no sentido de flexibilizar a percepção e a visão do aluno. E assim, juntos, educador e educando podem ir aos poucos quebrando o feitiço da educação tecnicista, construindo uma nova relação com o conhecimento que ganha sentido à medida que se elabora a partir da experiência concreta de ambos.

Neste terceiro capítulo pretendemos explorar os conceitos de linguagem e de corpo que parecem fundamentar nossa busca por uma epistemologia do afeto nas obras de Rubem Alves. Trabalharemos sobre sua noção de linguagem e símbolos e a presença do desejo como norteador do processo de ensino. A partir da apreensão desses conceitos, esboçaremos algumas possíveis contribuições deste conhecimento à educação no ensino superior.

### **3.1 Epistemologia do afeto.**

Dois conceitos são essenciais na obra de Rubem Alves, para que possamos pensar sobre o significado de uma epistemologia do afeto. Esses conceitos dizem respeito à noção de linguagem e de corpo.

No que se refere ao conceito de linguagem, podemos apreender que, para Alves, o homem é um ser simbólico, e é por meio dos símbolos que se constitui como ser humano. A linguagem é, segundo sua compreensão, ao mesmo tempo memória e horizonte da experiência humana.

Rubem Alves entende a linguagem como um dos fatores determinantes para o ensino, pois acredita que ela é o elemento central de socialização no processo educacional, ou seja, como memória e horizonte da experiência humana, a

linguagem permite que a educação nos coloque em contato com a herança que a tradição, da qual fazemos parte, nos deixou. Mas isto é apenas uma parte do processo por meio do qual a linguagem nos estrutura e não podemos deixar de notar que o homem é também um ser de desejos.

O educador acredita que "...o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo."<sup>145</sup> Segundo afirma, nossa máquina de pensar apenas se põe a funcionar quando provocada por nosso desejo; se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa. Este é, muitas vezes, o pecado da educação: ensinar respostas prontas antes de instigar a criação de perguntas. Aliás, toda satisfação do desejo leva a uma certa acomodação, daí a importância de tomá-lo como uma força motriz do processo ensino/aprendizagem e não somente como algo que diz respeito à emoção pura e simples, ficando à sombra da atividade educacional.

Entendemos assim que, para Alves, a educação, além de carregar sua herança simbólica possibilitada pelo exercício da linguagem, deveria favorecer também, movida pelo desejo, o desenvolvimento de nossa capacidade criativa, a fim de possibilitar a busca por uma recriação do mundo. As práticas educativas ocorreriam então articuladas, de forma significativa, ou seja, é preciso que o objeto de conhecimento faça sentido para o aluno, que esteja vinculado, de alguma forma, a sua própria vida, pois assim o desejo poderá brotar e a experiência educacional poderá se constituir como um evento prazeroso para os envolvidos no processo. Cabe assim ao professor a tarefa de seduzir o aluno, no sentido de auxiliá-lo a ir

---

<sup>145</sup> ALVES, R. **Ao professor com o meu carinho**. Campinas, SP: Versus Editora, 2004, p.53.

sempre além de suas capacidades imaginadas, desafiando os limites preestabelecidos circunscritos pelo ensino tecnicista.

Para podermos ultrapassar nossas capacidades imaginadas é preciso também ampliar a possibilidade de criação de símbolos, e para isso é fundamental o vínculo afetivo, pois é na figura do professor que o aluno encontrará a segurança necessária para se arriscar além do porto seguro. E, desta forma, relativizando a função da técnica e valorizando o afeto e as experiências individuais de ambos – aluno e professor – o conhecimento se torna “erótico”<sup>146</sup>. A técnica adquire, assim, um novo sentido, e é redimensionada de acordo com as necessidades de cada momento.

O conceito de corpo também é redimensionado na obra de Rubem Alves, pois para ele, falar de corpo não é falar de uma realidade puramente biológica, mas sim de uma realidade complexa, revestida de uma pluralidade de aspectos. Em sua visão, a noção de corpo é tomada como construção, algo que implica um processo educativo, pois ele está sempre presente nas inter-relações sociais que estabelecemos em nossa sociedade, assim como nas relações que estabelecemos no interior do processo educativo escolar. É mediante o processo educativo que nossos corpos vão sendo moldados<sup>147</sup>. O corpo é como uma rede que vai sendo tecida de acordo com as experiências que vamos vivendo no cotidiano e estas

---

<sup>146</sup> O termo “erótico” é utilizado por Rubem Alves no sentido de algo que dê prazer.

<sup>147</sup> Para Alves, o corpo é a morada dos nossos desejos e sendo assim são estes que vão sendo moldados. “No corpo de cada aluno se encontram, adormecidos, os sentidos. É preciso despertá-los, para que sua capacidade de sentir prazer e alegria se expanda. Todos os objetos de prazer que foram dados pela natureza e acumulados pela cultura se encontram à sua disposição. Eles sentirão seu prazer e alegria se não tiverem cas” ALVES, R., **Por uma educação romântica**, Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 114.

experiências, por sua vez, estão inexoravelmente revestidas de linguagem; assim sendo, corpo e linguagem caminham juntos: o corpo é, pois, a mistura da morada do desejo e da linguagem.

Partindo dos conceitos de corpo e linguagem na obra de Rubem Alves, torna-se visível que o alerta que o autor quer nos propiciar refere-se à constituição de um processo educativo em que as palavras possam ter a função de despertar os desejos adormecidos que moram em nosso corpo, e assim fazer com que o processo de ensino/aprendizagem seja prazeroso, mobilizado pelas próprias forças que internamente nos habitam. É quando desponta o elemento afetivo, pois para Alves, "...toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva."<sup>148</sup>

Assim como os conceitos de corpo e linguagem nos permitem observar o processo educativo através de um prisma diferenciado, o mesmo podemos propor a respeito do conceito de epistemologia do afeto que, no interior da reflexão de Alves, é a busca por afirmação da vida como valor maior. Na base de seu pensamento, o amor vem em primeiro lugar, a idéia, ou o conceito, vem em segundo. A educação, vista sob este prisma, teria o papel crítico de desmontar a linguagem artificial e mecanizada e nos fazer enxergar de maneira diferenciada o que é imposto pela racionalidade tecnológica, ampliando-se assim nosso entendimento sobre o mundo. Ela seria, portanto, essencialmente problematizadora, atividade desmistificadora por excelência, indo além do fornecimento de respostas prontas.

---

<sup>148</sup> ALVES, R. **Ao professor com o meu carinho**. Campinas, SP: Versus Editora, 2004, p.52.

A epistemologia do afeto é uma proposta de reflexão sobre a educação que nos convoca a ultrapassar os limites de uma filosofia amarrada aos símbolos cristalizados de nossa cultura. Em seu caráter de desnaturalização das verdades pré-construídas do ensino, ela nos incita a forjar novas bases na relação com o conhecimento, o que propicia a descoberta de novos mundos e cria subsídios para a superação dos momentos de crise, possibilitando uma atitude de enfrentamento da massificação de idéias, própria da cultura contemporânea. As verdades são relativizadas e o educador, juntamente com o aluno, podem perceber as singularidades de cada processo educacional e levá-las em conta no processo de formação do aluno, não apenas aquilo que se compreende como formação acadêmica, mas, sobretudo, aquilo que contribui para sua formação como ser humano. Aqui existe a relação de desequilíbrio dinâmico entre razão e o contato afetivo e significativo com o mundo. Percebe-se, então, que a epistemologia do afeto não se propõe a ser método de ensino, nem fórmula para resolução de problemas educacionais: ela é um convite à reflexão, a desconstrução de idéias pré-concebidas, que muitas vezes impedem escola, professores e os próprios alunos de construir uma nova forma de ensinar e de aprender.

Podemos concebê-la ainda como uma das muitas possibilidades de superação da dicotomia entre razão e afeto dentro do contexto escolar. O intelecto é apenas parte da totalidade que compõe o ser humano e é preciso que o educando aprenda também a ver, a ouvir e a sentir. Por esta razão, Alves<sup>149</sup> lembra que a prática educativa deve visar, antes de tudo, a superação de nossos limites,

---

<sup>149</sup> ALVES, R. **A Escola que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

propiciando sempre ampliar nossa linguagem e, conseqüentemente, nosso mundo. E, para isso, ele afirma ser necessário aprendermos a arte de desaprender: olhamos o mundo a partir do que aprendemos, com conceitos, imagens e representações cristalizadas ao longo de nossa vivência, contudo, uma sociedade alternativa só é possível na medida em que deixamos de reproduzir o que já está dado e passamos a produzir coisas novas. Assim sendo, a epistemologia do afeto nos auxilia a criar novos olhos, novos ouvidos, novas possibilidades. Ela nos propicia o despertar de sonhos adormecidos.

Para concluir, fazemos nossas as palavras de Valle<sup>150</sup>, que afirma:

Na sociedade intervalar, onde a escola é também uma representação inacabada da modernidade, as razões para fazer e sonhar desafiam-nos para uma revolução necessária. No interior da escola, naquele dia-a-dia que conjuga rotina e utopia, somos desafiados a viver a tensão entre os excessos de razão e o desejo da afetividade; entre os jogos de poder e a permanência da solidariedade; entre a conquista pelo domínio e a inquietação da afetividade; entre a morte e a vida (vazio e transcendência).

---

<sup>150</sup> VALLE, B. O cotidiano na Escola e as Revoluções Necessárias: Tensões entre o fazer e sonhar. **XVII Congresso Nacional de Educação AEC**, Curitiba, PR, 2001, p. 40

## CONCLUSÕES

A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentam em nós, e que nos levam a crer que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram.

Rubem Alves<sup>151</sup>

Vivemos atualmente o mesmo dilema de Édipo diante da Esfinge: ou deciframos o enigma, ou somos devorados pela esfinge. No processo educativo, ser devorado por ela é passar a fazer parte do sistema educacional vigente, tornar-se uma engrenagem da máquina social, reproduzindo seu funcionamento. Resta-nos como única alternativa decifrar os enigmas que a crise na educação nos apresenta, conseguindo dar uma nova dimensão a esse momento de ruptura de antigos paradigmas.

Os enigmas não são poucos, a crise na educação é multifacetada, a escola, como a universidade passam por uma fase de contradições, tendo que se adequar às imposições do capitalismo, ao mesmo tempo em que devem propiciar um ensino de boa qualidade.

---

<sup>151</sup> ALVES, R., **A Escola que sempre sonhei sem jamais imaginar que pudesse existir**, Campinas, SP: Papyrus, p. 51.

Rubem Alves busca desvendar alguns dos enigmas do ensino atual propondo que a educação deveria ser a possibilidade de ultrapassar os nossos condicionamentos, segundo afirma,

Pela criticidade, o que implicaria o exercício de filosofar, brigariamos contra o poder do símbolo que nos reveste, percebendo seus limites e a impossibilidade de sua "absolutização". A educação deveria ser um exercício para a criação dos símbolos novos, que nos possibilitaria renomear a realidade. Não apenas repetiríamos mas também criaríamos.[...] Não se trata de enfrentamento com a cultura, com os saberes constituídos. O importante é possibilitar ao aluno as condições de pequenas descobertas pessoais, de ousadia diante do estabelecido. O exercício de criatividade colocaria o aluno mais próximo de novas linguagens, que possibilita a recriação permanente do mundo.<sup>152</sup>

E assim, tanto aluno como professor, poderiam vivenciar o caráter provisório das verdades e o processo educativo deixaria de ser exclusivamente acadêmico, ampliando-se para todos os espaços possíveis.

Apoiando-nos nos pilares inacabados da modernidade, podemos fazer do espaço da escola um lugar para o exercício permanente de criação de novos símbolos: é este o grande sonho de Rubem Alves, transformar a escola que aprisiona em escola que possibilita a criação, a inovação e as descobertas.

Rubem Alves, com seu estilo "peculiar e contundente"<sup>153</sup>, traz à tona uma crítica à educação brasileira que nos ajuda a refletir sobre o ensino e sua forma mecanizada de levar o conhecimento aos alunos, o autor vem propondo reflexões à visão unilateral da ciência moderna, apontando para a importância do equilíbrio entre razão e afeto no contexto educacional. No conjunto de sua obra, transparece a

---

<sup>152</sup> NUNES, A. V. **Rubem Alves e a educação dos sentidos**. São Paulo, USP, 2001, p. 242.

<sup>153</sup> ALVES, R. **Ao professor com o meu carinho**. Campinas, SP: Versus Editora, 2004, p.7.

opção de Alves por uma prática pedagógica que introduza o afeto integrando-o ao fazer educacional.

Nosso objetivo com este trabalho não é fazer uma crítica ao modelo educacional vigente e a forma por meio da qual os saberes são transmitidos. Não se trata de preconizar o fim da escola e de seu papel de transmissão de conhecimento, sugerindo um novo modelo pedagógico a partir das obras de Alves. Nosso desejo é, sobretudo, possibilitar a ampliação dos limites de nossa linguagem dentro de uma sociedade intervalar<sup>154</sup>, na qual a escola é também uma representação inacabada da modernidade.

Sabemos bem que, em muitos momentos, as idéias defendidas de maneira tão peculiar e instigante por Rubem Alves podem causar estranhamento a alguns, principalmente em virtude de seu estilo metafórico de escrita. Em nenhum momento, porém, entendemos que Alves negue os textos escritos de forma convencional. Eles são necessários e fazem parte de um tipo de linguagem. O que ele combate é a “absolutização” da linguagem científica como única possibilidade legítima de comunicação no sistema educacional.

Alves deseja, por meio de seus escritos, quebrar o feitiço da linguagem científica. É na busca da superação da dicotomia entre razão e afeto que o autor movimenta suas reflexões, buscando estabelecer uma unidade entre pensamento e sentimento. Seu esforço caminha no sentido de possibilitar uma reflexão sobre a prática educacional, em que o espaço escolar não se encontre separado da escola da vida. E assim, na medida em que a educação não perde de vista o contexto

---

<sup>154</sup> Termo introduzido por Boavetura de Souza Santos.

concreto de experiência do educador e do educando, levando em conta o todo, este passa a ser um processo educacional no qual a dicotomia é minimizada.

As críticas que Alves traz à tona se originam na ansiedade profunda de ver uma educação adequada acontecendo com nossos alunos e professores, pelas escolas e universidades deste país.

A história da humanidade é uma história permanente de superação dos limites, e Rubem Alves, com sua atitude de inquietação perante a vida, nos oferece elementos para realizar, ou ao menos dar início, ao “descongelamento” de uma visão mecânica e tecnicista da educação, propiciando o incentivo à curiosidade, e assim, aos procedimentos de descoberta. Este trabalho nos convida a pensar sobre o que nossa história tem feito de nós, assim como o que temos feito com o que nossa história faz de nós.

Alves comenta que, quando professor de uma grande universidade brasileira, foi convidado a integrar a comissão de seleção de candidatos ao doutoramento. “Os candidatos amontoavam-se no corredor, recordando o que haviam lido da imensa lista de livros cuja leitura era exigida.”<sup>155</sup> Foi então que lhe ocorreu a idéia de fazer apenas uma pergunta, a mesma pergunta para todos, evitando assim que o medo dificultasse o candidato de se expressar. Cada um que entrava para entrevista deveria falar sobre aquilo de que mais gostava. Poderia falar sobre o que quisesse. A reação dos candidatos, contudo, foi oposta ao que Alves esperava, houve pânico geral, como se falar sobre o que mais gostavam lhes fosse algo completamente desconhecido. “Papaguear os pensamentos dos outros, tudo bem, para isso haviam

---

<sup>155</sup> ALVES, R. *Ibid.*, p.9.

sido treinados durante toda carreira escolar”.<sup>156</sup> Conforme o educador, sempre instigante em suas considerações, o excesso de leitura pode fazer a pessoa esquecer e desaprender a arte de pensar<sup>157</sup>.

Parece que nossas universidades, como também o ensino tanto primário como médio, tornaram-se instituições onde prevalece a reprodução da atividade científica, provendo formação utilitarista e técnica.

A universidade da estrutura formal é extremamente organizada, precisa e fechada, com competências decisórias, funções e composições definidas em estatutos e outros instrumentos normativos e reguladores. Desse modo, no nível do discurso, a universidade se expressa como um sistema fortemente coordenado e controlado por uma série de instâncias superpostas, no qual a inovação não encontra muitos espaços.<sup>158</sup>

Alves expressa seu medo de tal compartimentalização, afirmando, “No início pensava-se que tais especializações produziram, miraculosamente, uma sinfonia. Isso não ocorreu. O que ocorre, freqüentemente, é que cada músico é surdo para o que os outros estão tocando. Físicos não entendem os sociólogos, que não sabem traduzir as afirmações dos biólogos, que por sua vez não compreendem a linguagem da economia, e assim por diante. A especialização pode se tornar uma perigosa fraqueza.[...] Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos.”<sup>159</sup>

De acordo com Alves, esta separação que se opera entre o falado e o vivido é perigosa por distanciar o sujeito da experiência.

O que é imediatamente experimentado não precisa ser ensinado nem repetido para ser memorizado.”<sup>160</sup> Assim, o ensino que poderia ser a possibilidade de ousar vôo, o espaço no qual o aluno aprenderia a fazer perguntas ao invés de decorar respostas certas. O professor seria o facilitador que propicia reflexões, buscando para tanto alternativas metodológicas e uma prática pedagógica comprometida com os

---

<sup>156</sup> ALVES, R. *Ibid.* p.10.

<sup>157</sup> ALVES, R. *Ibid.* p. 11.

<sup>158</sup> MOROSIS, M. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: *Universidade Futurante*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 96.

<sup>159</sup> ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1985.

<sup>160</sup> ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1985, p.40.

interesses e as necessidades de seus alunos, ampliando seus conhecimentos e indo além das seqüências preestabelecidas didaticamente.

Para Alves "...a tarefa primordial do professor é seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda."<sup>161</sup> O aparelho pensador precisa ter fome para *affecare*.<sup>162</sup> Assim, o educando percebe que, não obstante a contribuição do professor, ele próprio tem, dentro dos limites possíveis, em suas mãos, seu próprio processo educativo, sentindo-se então responsável por sua trajetória, no sentido de desenvolver suas potencialidades.

O professor seria o porto seguro que possibilitaria ao aluno aventurar-se no desconhecido, recriando o mundo. Não se trata de negar a transmissão do saber existente, isto é parte do processo educativo, mas o essencial é criar condições de avaliar e refletir sobre o saber transmitido, desenvolvendo, acima de tudo, a criticidade.

Para finalizar, vale salientar, novamente, que o educador não se propõe a construir, no conjunto de sua obra, uma solução para a crise que se instalou no sistema educacional brasileiro, e nossa reflexão também não o toma assim. A figura de Rubem Alves e seu pensamento polêmico representam, portanto, uma ponte, uma fonte de inspiração para a elaboração de um fazer pedagógico mais complexo, e é neste sentido que suas idéias devem ser entendidas no contexto desta dissertação.

---

<sup>161</sup> ALVES, R. **Ao professor com o meu carinho**. Campinas, SP: Versus Editora, 2004, p.61.

<sup>162</sup> Termo usado por Alves que em latim significa "ir atrás" segundo escreve em seu livro **Ao professor com o meu carinho**, Campinas, SP: Versus Editora, 2004.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Sobre Homens e Moluscos**. Jornal Folha de São Paulo, Tendências e Debates, 17/02/2002.

\_\_\_\_\_. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 4ª ed. Campinas, SÃO PAULO: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Entre ciência e sapiência**. São Paulo: Edições Loyola, 3ªed., 1993.

\_\_\_\_\_. Entrevista à REVISTA DOIS PONTOS – II Congresso Brasileiro de Educação – 1993.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Ciência** - introdução ao jogo e suas regras. Ed. Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação romântica**, Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ao professor com o meu carinho**, Campinas, São Paulo: Versus Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Conversas sobre educação**, Campinas, São Paulo: Versus editora, 2003.

ALMEIDA, S. **Temas em Psicologia**, 1993, nº1.

BEHRENS, M. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**, 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

CARVALHO, J., **Jung e a Educação**, 1998, PUC/PR, Dissertação de mestrado.

CROCHIK, J. L., **A Ideologia da Racionalidade Tecnológica e a Personalidade Narcisista**, 1999, Tese de Doutorado.

CUNHA, **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

DAMIANO, G. **O mestre do jogo**: Rubem Alves, USP, 1995, Dissertação de Mestrado.

- DESCARTES , **Discurso sobre o método**, II parte, 1999 [1637].
- DIMENSTEIN, G., ALVES, R. **Fomos maus alunos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.
- FREIRE, P, **Pedagogia da esperança**, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- FREUD, S., **Edição Standad Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol.I, Rio de Janeiro: imago editora LTDA, 1977.
- FREUD, S., **Obras Completas de Sigmund Freud**, 1974 [1915b].
- FRIGOTTO, **A produtividade da escola improditiva**, São Paulo: Cortez, 1999.
- GARCIA, R.L., ALVES, N. **O Sentido da Escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LAPLANCHE, J. **Vocabulário de Psicanálise**, São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LEITE, D., MOROSINI, M.(orgs.), **Universidade Futurante**, Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- LIBÂNEO. J.C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**, Rio de Janeiro: F.Alves 1986.
- MARCUSE, H., Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia Guerra e Fascismo**, [1940], 1999, KELLNRS, D.
- MARCUSE, H., **Cultura e Sociedade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, vol.II.
- MIZUKAMI, M. G., **Ensino: as abordagens do processo**, São Paulo: EPU, 1986
- MORAES, M. C., **O Paradigma Educacional Emergente**, Campinas: Papirus, 1998.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.
- NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política**. São Paulo: SENAC, 2001.
- NUNES, A. V. **Rubem Alves e a educação dos sentidos**. São Paulo, USP , 2001, Tese de Doutorado.
- PICOCHÉ, J., **Dictionnaire Etymologique du Français**, Paris: Robert, 1987.
- RAPPAPORT, C., **Psicologia do desenvolvimento**, São Paulo: EPU, 1981.
- REZENDE, A. (org.), **Curso de filosofia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1986.
- RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**, 12ed., São Paulo: Moraes, 1992..
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, D. **Educação e Questão de Atualidade**, 1991.

**SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da inteligência. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.**

**VALLE, B. O cotidiano na Escola e as Revoluções Necessárias: Tensões entre o fazer e sonhar. XVII Congresso Nacional de Educação AEC, Curitiba, PR, 2001,**

**FABIANA RINALDI SALGUEIRO**



**EPISTEMOLOGIA DO AFETO: A CONTRIBUIÇÃO DE RUBEM ALVES PARA O  
PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
PUCPR**

**CURITIBA  
2004**