



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

"Navegando na razão – Internet e Iluminismo pedagógico".

Francisco de Assis Pinto da Silva

Salvador -Bahia

Dezembro de 2001

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Dissertação de Mestrado

Francisco de Assis Pinto da Silva

Navegando na Razão – Internet e Iluminismo Pedagógico

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Marli Geralda Teixeira.

Salvador – Bahia

2002

Biblioteca Anísio Teixeira - Faculdade de Educação/ UFBA

S586 Silva, Francisco de Assis Pinto da.
Navegando na razão: internet e iluminismo pedagógico / Francisco
de Assis Pinto da Silva. – 2002.
415 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marli Geralda Teixeira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, 2002.

1. Ensino à distância. 2. Internet na educação. 3. Educação – Filosofia. 4.
Iluminismo. I. Teixeira, Marli Geralda. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.35 – 22. ed.

“Platão, em todo o seu esforço para imaginar uma escola de formação ideal, deixou escapar o fato de que Atenas era mais escola do que qualquer universidade imaginável. Em outras palavras, a maior escola já estava de matrículas abertas antes de ter sido concebida. E isto é particularmente verdadeiro em relação aos meios. Eles começam a funcionar muito antes de que nos demos conta deles”. (McLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação - Como Extensão do Homem (Understanding Media)*. Tradução: Décio Pignatari. 5ª Edição. São Paulo: Ed. Cultrix, 1979. 407f. p.68)

Dissertação de Mestrado

Francisco de Assis Pinto da Silva

Navegando na Razão – Internet e Iluminismo Pedagógico

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
12 de setembro de 2002

Professora Doutora Marli Geralda Teixeira – Orientadora
Professor Doutor Dante Augusto Galeffi
Professora Doutora Kátia de Carvalho

*Às minhas muitas e queridas mães
e ao meu irmão Aníbal,
a quem amo e a quem trago sempre comigo.*

A Márcia, Senhora dos meus dias.

SUMÁRIO

Introdução, 15

I Parte – Metodologia e Marco Teórico

1º Capítulo - Nossa investigação, nosso objeto, 19.

1.1 - Nossas suspeitas iniciais e alguns problemas delas decorrentes, 19
Gênese das Suspeitas

1.2 – Para a captura do saber, 23

1.2.1 - Problema, hipótese e objetivos.,

1.2.1.1 – Problema,

1.2.1.2 – Hipótese,

1.2.1.3 – Objetivos,

1.3 - Buscando soluções, 27

1.3.1 – O socorro dos teóricos,

1.3.1 - Relevância da teoria,

1.4 - Dialogando com a tradição, 28

a. Pierre Lévy,

b. Marshall McLuhan,

c. Sérgio Paulo Rouanet,

2º Capítulo - Trabalhando com fontes incomuns, 41.

2.1- Trabalhando com fontes literárias, 41

2.1.1 - A literatura-documento: os limites da interpretação,

2. 2 - Trabalhando com fontes virtuais, 44

2. 2.1 - O espaço e o tempo no documento virtual,

2.3 – Da eleição das fontes – reais e virtuais, 47

2.3.1– O Critério de oportunidade,

2.3.2 – O Critério de valor operativo,

2.3.3 – Problemas específicos quanto às nossas fontes,

2.3.3.1 - Um problema específico das nossas fontes reais: Sobre a possibilidade de incluir Rousseau e Voltaire no mesmo movimento filosófico,

2.3.3.2 - Um problema específico das nossas fontes virtuais: Do tratamento dado aos dados virtuais,

2.4 – O processo de construção de nossa questionário objetivo e de nosso questionário subjetivo, 63

2.4.1– Quanto ao questionário objetivo,

2.4.2– Quanto ao questionário subjetivo,

2.5 – Da eleição dos preceitos, 78

2.5.1 - O procedimento de eleição,

2.5.2 - Os preceitos eleitos: arrazoado,

2.5.2.1 - Preâmbulo

- a. Pequeno-burguesismo,
- b. Misticismo,
- c. Antifanatismo,
- d. Culturalismo,
- e. Apologia do “bom selvagem”,
- f. Utopismo,
- g. Antitradicionalismo,
- h. Antiautoritarismo,
- i. Antibelicismo,
- j. Viagem como processo educador,
- k. Experimentalismo,
- l. Racismo,
- m. Individualismo,
- n. “Globalismo”,
- o. Educação para o trabalho,
- p. Uso da simulação,

II Parte – Iluminismo

3º Capítulo – Iluminismo e Modernidade, 132.

3.1- O Iluminismo como um dos centros da modernidade,

3.1.1– Algo a dizer sobre o cartesianismo e sobre a formação do conceito de modernidade,

3.2 – Raciocínios e derivações – Iº Movimento,

1ª Proposição: *A Modernidade guarda um alto grau de correspondência com o iluminismo, 144*

2ª Proposição: *A pedagogia Iluminista guarda um alto grau de correspondência com a forma pedagógica expressa pela enciclopédia, 148*

3ª Proposição: *A enciclopédia manifesta e anuncia, em alto grau de evidencia, a noção de educação em rede, 153*

III Parte - Internet

4º Capítulo – EAD e Rede: história e peculiaridades, 159.

4.1– Educação à distância (EAD) e educação de base eletrônica, 159

4.2 – O diagrama de Harasim, 172

5º Capítulo – O nosso objeto imediato: O PROJETO SALA DE AULA, 177.

5.1 - A função da descrição numa investigação científica sobre o universo virtual, 177

5.2 – Descrição crítica do espaço virtual (site) do PROJETO SALA DE AULA da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBa), 178

- Home Page,
- Secretaria,
- Biblioteca,
- Cantina,
- Página De Acesso,
- Menu De Operações,
- Sala 04 – Curso: Novas Tecnologias E Educação,
- Sistemática do Curso,
- Prazos e Organização Do Tempo,
- Críticas, Sugestões e Co-Responsabilidade,
- A Primeira Semana,
- A Segunda Semana,
- A Terceira Semana,
- A Quarta Semana,
- Relatórios,

6º Capítulo – Análise e interpretação dos dados pesquisados, 200.

6.1 – Os sujeitos da pesquisa: caracterização e análise, 201

- a) Quanto aos gêneros nos cursos on-line,
- b) Quanto ao lugar onde se realizam os estudos,
- c) Quanto ao grau de instrução e quanto aos universos etários,
- d) Quanto à cidade em que estuda (local X global),
- e) Quanto ao universo profissional dos alunos,
- f) Sobre as vantagens e desvantagens de um curso on-line,
- g) Sobre a evasão de informantes,

6.2 - Sobre o questionário objetivo, 223

6.3 – Discussão das respostas dadas às questões abertas (subjetivas), 235

6.4 - A Enciclopédia em dois tempos – Breve investigação iconográfica, 245

7º Capítulo – Educação na pós-modernidade, 267.

7.1 - Ruptura e permanência, 267

7.2– Raciocínios e derivações – IIº Movimento, 267

4ª Proposição: *A educação em rede é um atributo caracterizador, em alto grau, da educação dita pós-moderna,*

- a. Isto e aquilo, **verdade** e **verdades**, 271
- b. Desígnios da forma *papel*, 281

5ª Proposição: *A educação pós-moderna não é outra, senão, a educação moderna*, 294

IV Parte - Conclusão

8º Capítulo – Sugestões e considerações, 307

8.1 – Sugestões de caráter metodológico, 307

8.1.1 - O problema da evasão das fontes numa pesquisa on-line,

8.2 – Algumas conclusões de caráter teórico e prático, 310

8.2.2 - Sobre o efeito de educadores *de fato* no sucesso de um curso on-line,

8.2.3 - Sobre alguns encaminhamentos práticos quanto à educação on-line,

Referências Bibliográficas, 329.

Referências Virtuais, 337.

Anexos, 339

1) Tabelas cronológicas

- Cronologia da Enciclopédia
- Cronologia do século das Luzes

2) Glossário.

3) Documentos

- O iluminismo pedagógico nas suas fontes.
- Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.
- Portaria Ministerial do MEC – nº301, de 7 de abril de 1998
- Portaria CAPES – MEC nº 080, de 16 de dezembro de 1998

4) Depoimentos

- E-mails de relacionamento.

Tabelas

Tabela 1 Preceitos iluministas na Net, 225

Quadros

- Quadro 1 Preceitos iluministas nas nossas fontes, 81
Quadro 2 Evolução dos meios de EAD, 161
Quadro 3 Deferentes dimensões da comunicação, 167
Quadro 4 Os diferentes sentidos do virtual, 170
Quadro 5 Os diferentes tipos de interatividade, 291
Quadro 6 Educação moderna e educação pós-moderna, 297
Quadro 7 Exemplo de equipe para software, 316
Quadro 8 Exemplo de equipe para curso on-line, 317

Gráficos

- Gráfico 1 Gêneros nos cursos on-line, 201
Gráfico 2 Local de estudos on-line, 202
Gráfico 3 Graus de instrução do alunado, 205
Gráfico 4 Faixas etárias, 207
Gráfico 5 Reagrupamento das faixas etárias, 208
Gráfico 6 Local do acesso à internet, 211
Gráfico 7 Reagrupamento dos locais de acesso, 212
Gráfico 8 Atividade profissional dos alunos, 214
Gráfico 9 Queixas da EAD on-line, 216
Gráfico 10 Vantagens da EAD on-line, 217
Gráfico 11 Universo inicial de entrevistados, 221
Gráfico 12 Universo final de entrevistados, 221
Gráfico 13 Total de preceitos iluministas na net, 234
Gráfico 14 Motivos de evasão dos informantes, 307
Gráfico 15 Universo inicial de endereços eletrônicos, 307
Gráfico 16 Conclusão de curso: no Sala de Aula e nos demais cursos, 310

Figuras

- Figura 1 Esquema da hipótese, 25
Figura 2 Nosso questionário na internet, 68
Figura 3 Primeiro e-mail enviado, 70
Figura 4 Segundo e-mail enviado, 73
Figura 5 E-mail de reforço, 74
Figura 6 E-mail de esclarecimento, 75
Figura 7 Site “Faça Você Mesmo”, 171
Figura 8 Diagrama de Harasim, 172
Figura 9 *Home page* do Projeto Sala de Aula, 179
Figura 10 “Secretária”, 182
Figura 11 Mecanismos de pagamento, 184

- Figura 12 Coordenadores do site, 185
- Figura 13 Biblioteca virtual, 186
- Figura 14 Biblioteca virtual específica, 187
- Figura 15 Links para outros sites, 188
- Figura 16 Cantina virtual, 189
- Figura 17 Sistemática do curso, 192
- Figura 18 Cronograma do curso, 195
- Figura 19 Procedimentos pedagógicos, 196
- Figura 20 Cabeçalho do nosso site na net, 223
- Figura 21 Questionário no nosso site na net, 224
- Figura 22 Capa da Enciclopédia, 246
- Figura 23 *Front page* de uma enciclopédia I, 247
- Figura 24 *Front page* de uma enciclopédia II, 247
- Figura 25 Acesso negado, num site, 248
- Figura 26 Site público com a enciclopédia, 248
- Figura 27 Índice de estampas sobre teatro I, 249
- Figura 28 Índice de estampas sobre o teatro II, 250
- Figura 29 Site sobre jardinagem, 250
- Figura 30 Estampa sobre jardinagem, 251
- Figura 31 Construção na internet I, 252
- Figura 32 Construção na internet II, 252
- Figura 33 Construção na Enciclopédia, 253
- Figura 34 Como funciona, como se faz, 254
- Figura 35 Fabricando papel I, 255
- Figura 36 Fabricando papel II, 256
- Figura 37 Fabricando papel III, 256
- Figura 38 Site de cursos on-line, 257
- Figura 39 Como fazer, detalhadamente, 257
- Figura 40 Frivolidades na Enciclopédia, 258
- Figura 41 Frivolidades na Internet I, 259
- Figura 42 Frivolidades na Internet II, 259
- Figura 43 Remissões na Enciclopédia, 260
- Figura 44 Links na Internet, 261
- Figura 45 Site de enciclopédia, o uso do prestígio, 261
- Figura 46 A enciclopédia, segundo os enciclopedistas, 262
- Figura 47 A enciclopédia, segundo a internet, 263
- Figura 48 Como fazer barricas, internet, 263
- Figura 49 Como fazer barricas, Enciclopédia, 264
- Figura 50 Site para a criação de sites educativos, 265
- Figura 51 Cursos de graduação on-line, 265
- Figura 52 Uso da simulação, 266
- Figura 53 O passado, presente, 266

Palavras-chave: Educação à distância - Internet - Iluminismo - Cursos on-line.

Resumo: "Navegando na Razão: Iluminismo Pedagógico e Internet" - Nossa dissertação investiga a permanência de pressupostos da educação iluminista na instrução via Internet. A questão central é saber se os cursos on-line guardam algum nexos com a idéia iluminista de enciclopédia. A nossa suspeita é de que, sob várias formas, esse elo ainda exista, seja de modo estrutural ou mesmo simbólico. Para chegar a uma conclusão sobre o assunto revisitamos o conceito de iluminismo nos clássicos (os preceitos da educação iluminista em Voltaire, Defoe, Rousseau), e confrontamos este resultado à imagem que os usuários de cursos on-line têm deste novíssimo *ambiente* instrutivo.

Keywords: distance education – internet – Enlightenment – On-line courses.

Abstract: "Shipping in Reason: pedagogic enlightenment and internet" – Our dissertation research the permanence of the enlightenment presupposes of education in modern internet instruction. The central question in this work is know if the on line courses have any nexus with the enlightenment encyclopedia idea. In our suspect, this relation still exist, and in any forms, in structural or symbolical mode. For reach in this conclusion about the theme, we revisit the enlightenment concept in classics (enlightenment education precepts in Voltaire, Defoe, Rousseau), and compare this elements with the perceptions of on line course usuary about this new instructive *ambient*.

Introdução

Preocupava-nos muito que as considerações sobre o papel pedagógico da Internet sejam restritas ao terreno das opiniões do tipo “gostei” ou “não gostei”, sendo que, algumas vezes, o comentário era do tipo “não vi”, mas gostei ou não. Para nós parecia evidente que era necessário debruçar-se sobre o objeto para que uma impressão circunstanciada fosse emitida sobre essa nova realidade. Contudo, essa ação cognitiva parecia-nos ainda ela muito primária face o avanço que teve essa forma de educação á distância no nosso cotidiano. Primária, pois a partir do reconhecimento legal das titulações obtidas através da educação on line ela passou a ter um status que não mais permitia a reflexão nos termos “aprovo ou não aprovo”: trata-se agora de uma realidade consumada a que cabe investigar. Ainda que daqui a algum tempo a educação on line seja abandonada ou esquecida (pois se vincula a uma tecnologia), o fenômeno permaneceria clamando por uma investigação sobre os seus motivadores, a sua raiz filosófica e, principalmente, a sua natureza pedagógica. E foi precisamente sobre estes últimos itens que lançamos o nosso olhar.

Para chegarmos a algumas conclusões quanto a isso, esta dissertação encontra-se dividida em quatro grandes partes: Metodologia; Iluminismo; Internet; Conclusão. A Primeira parte referente à metodologia divide-se em dois capítulos. O primeiro deles, intitulado “Nossa investigação, nosso objeto”, procura apresentar um olhar sobre os objetos da nossa investigação não mais de um ponto de vista genérico, mas de uma perspectiva bem mais específica e particular. É nesse momento que delineamos com toda clareza o nosso problema e a nossa hipótese, enunciando também os nossos objetivos.

Continuamos adotando a perspectiva de partir do geral para o particular quando tecemos considerações a respeito da necessidade genérica do socorro nas teorias consagradas e quando, depois, particularizamos alguns dos autores de

que nos servimos ao longo da nossa investigação. Tecemos considerações, ainda nesse segmento, sobre os critérios para a eleição das fontes e para a construção específica dos nossos formulários de pesquisa. Explanamos o procedimento e aplicação desses questionários e explicitamos os elementos (preceitos) constantes na literatura iluminista do século XVIII que contribuiriam para a confecção do nosso formulário de investigação.

A metodologia teve para nós uma certa relevância, dado o caráter algo inusitado da investigação que tem por base um objeto que esvanece no ar, por um lado, e por outro um objeto escrito há dois séculos e marcado pela subjetividade própria da literatura. A parte referente à construção metodológica da nossa investigação, teve uma tal relevância para nós que algumas considerações metodológicas foram incorporadas à última parte do trabalho (conclusão) intitulado “Sugestões e Considerações”.

O segundo Capítulo, intitulado “Trabalhando com fontes incomuns”, procura dar conta das peculiaridades da investigação sobre o objeto de natureza literária. Essa explanação justifica-se no fato de que nós preferimos buscar os preceitos ou paradigmas pedagógicos do Iluminismo nas fontes literárias produzidas diretamente no século XVIII. Além disso, tece considerações a respeito das especificidades do documento ou fonte virtual. Essa explanação justifica-se pela necessidade de levantar alguns problemas concernentes a esse tipo de objeto principalmente àqueles relacionados à fugacidade desta forma de documento. Acreditamos que esse ponto reveste-se de uma certa importância dado que parece alterar alguns princípios consagrados da investigação científica.

A Segunda parte da dissertação foi destinada ao estudo do Iluminismo. O terceiro Capítulo – Iluminismo e modernidade - procura investigar a identidade possível de ser estabelecida entre os dois citados conceitos. Está dividido em duas sessões. Na primeira, ponderamos sobre a relação existente entre Cartesianismo e Modernidade.

Na segunda sessão, a que denominamos como “Raciocínios e Derivações – Iº Movimento”, dedicamo-nos a investigar, como temática geral, o mesmo tipo de identidade entre o Iluminismo e a Modernidade. Essa reflexão encontra-se dividida, neste primeiro momento, em três proposições. A primeira, mas geral, refere-se ao tema central anunciado para o Capítulo. A segunda proposição argumenta em torno da identidade (e equivalência) entre Iluminismo e Enciclopédia. A terceira proposição busca abstrair como essência da educação enciclopédica a noção de educação em rede (conhecimentos interconectados). Essas três proposições versam sobre temática intimamente afeita ao Iluminismo e à Modernidade, mas nos conduzem para terrenos situados fora dessa delimitação, Por essa razão, consideramos adequado situar os seus dois desdobramentos, ou seja, a quarta e a quinta proposições, no segmento final da parte do nosso trabalho - já voltado para a Internet e as discussões relacionadas à “pós-modernidade” e para uma abordagem do fenômeno pedagógico como sendo atinente ao campo de investigações e considerações midiológicas.

A Terceira parte da nossa dissertação, trata da Internet. O quarto Capítulo (“EAD e Rede: história e peculiaridades”) investiga, num âmbito mais geral, o que seja o fenômeno da educação à distância. A reflexão aí contida posiciona as EAD's¹ entre si e face à educação presencial. Algumas caracterizações e conceituações quanto à educação são enunciadas neste local. O quinto Capítulo – “O nosso objeto imediato: O PROJETO SALA DE AULA” - inicia-se tecendo considerações gerais sobre a função e importância da descrição numa investigação que trate de um objeto virtual. Depois desce a um nível bastante particular do olhar sobre as EAD's, uma vez que se centra na descrição do curso on line que tomamos por base para nossa investigação empírica. O sexto Capítulo “Análise e interpretação dos dados”, trata da análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa de campo virtual, tanto quanto aos dados do questionário objetivo quanto do questionário aberto. O oitavo Capítulo, “Educação

¹ EAD é a sigla usada para designar as várias formas de educação a distância.

na pós-modernidade”, consiste num retorno abrupto a um plano de reflexão mais geral e abstrato, uma vez que retoma as discussões concernentes aos raciocínios e derivações (o “IIº Movimento”). A quarta proposição enuncia que a educação baseada numa intertextualidade dinâmica é considerada, via de regra, como sendo uma forma de atuação pedagógica tipicamente pós-moderna. Ora, nessa altura da argumentação deparamo-nos com uma contradição aparentemente insanável: como pode algo ser ao mesmo tempo duas coisas distintas? Ou seja, como pode a educação iluminista (e moderna) ter por base um saber interconectado e ser essa uma característica também da educação pós-moderna, em particular, da educação on-line? A busca por uma solução e por um salto de conhecimento resulta na síntese verificada na quinta proposição. Nela, buscamos dar conta deste importante problema.

A Quarta parte a que denominamos “Sugestões e considerações” constitui a conclusão da nossa investigação. Nela, arrolamos sugestões no âmbito não só metodológico (como auxílio para futuros investigadores da Internet), como de carácter teórico e prático. Em ambos os casos, nós procuramos embasar as nossas contribuições no reforço de dados empíricos demonstrados ao longo desta nossa dissertação.

Acreditamos que organizando assim as partes que compõem o nosso discurso sobre as conexões possíveis entre a Internet e o Iluminismo, colaboramos para o entendimento mais claro que o leitor venha a ter sobre o produto da nossa investigação. Essa organização também levou em conta aspectos epistemológicos do nosso olhar teórico sobre a relação entre os objetos e o sujeito cognoscente bem como sobre o próprio tema abordado.

I Parte – Metodologia e Marco Teórico

Capítulo I - Nossa Investigação, nosso Objeto.

1.1 - Nossas suspeitas iniciais e alguns problemas delas decorrentes

Gênese das suspeitas

McLuham, certa vez afirmou que todo o modo de pensar do mundo ocidental se originou da forma como as idéias estão organizadas e seqüenciadas no meio de comunicação *livro*. Essa afirmativa ousada, embora dê lugar a uma série de problemas a serem resolvidos, (e alguns deles não o foram jamais) dá início a uma gama de possibilidades ainda não amplamente exploradas de investigação científica.

O mais sedutor na máxima McLuhamiana² que afirma ser *o meio a mensagem*, é que ela volta o seu olhar investigativo para a estrutura do meio em que se dá a comunicação e não sobre o seu conteúdo. Sem dúvida que isso proporciona um imenso benefício na medida em que empresta uma bastante e razoável universalidade aos dividendos cognitivos de uma investigação qualquer. Ou seja: o que se apreende sobre um determinado objeto investigado tem uma aplicação bastante ampla e se antecipa à *mensagem do conteúdo*.

Raciocinemos com McLuham sobre a mídia sala de aula. Numa sala de aula usual as cadeiras estão dispostas em filas paralelas como alas de um batalhão (militar). De frente para elas, está uma mesa (que separa) e uma cadeira para o professor. Invariavelmente, cadeira e mesa estão sobre um estrado à maneira de altar e ambas no ponto mais elevado da sala. Mais ou menos onde

² McLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação - Como Extensão do Homem (Understanding Media)*. Tradução: Décio Pignatari. 5ª Edição. São Paulo: Ed. Cultrix, 1979. 407f.

numa igreja estaria a divindade (a *verdade absoluta*) encontra-se o quadro de giz. Naturalmente a porta de entrada e saída encontra-se próxima ao professor, que desse modo tem total controle sobre quem entra e quem sai (controle panótico).

É óbvio que esse meio (*sala de aula*) contém uma mensagem clara e muita bem ministrada. A natureza eclesiástica das origens do ensino no mundo ocidental e a estrutura hierárquica da nossa sociedade estão aí bem definidos. As linhas de cadeiras nos evocam o traço cartesiano geometrizar. Muito mais se poderia retirar do desenho de uma sala de aula, se esse fosse o nosso objetivo aqui, contudo, o meio do qual queremos perceber a mensagem, é um meio constituído por uma sala de aula virtual. Nós desejamos investigar e identificar as primícias, os pressupostos, em suma, os preceitos que norteiam e definem os cursos on line.

Isto, assim parece-nos, é de suma importância, pois quando um educador de viés não tradicional entra numa sala de aula real, como a acima descrita, ele sabe que uma de suas primeiras providências deve ser a de alterar a organização de alguns dos elementos que compõem o meio *sala de aula* para que a mensagem seja reescrita e informe aos agentes atuantes ali, naquele lugar, que se trata de uma nova mensagem. Naturalmente que toda tentativa de decodificar a mensagem de um meio com o propósito de manipulá-lo resulta em certa frustração. Resultado inverso decorre da tentativa de conhecer o meio.

A parte referente à decodificação – que é a que pretendemos realizar – é perfeitamente possível a partir de uma investigação sistemática, metódica e analítica. Mas, o mesmo não se pode dizer da plena instrumentalização do conhecimento originado a partir dessa investigação.

Um *meio* possui características tão próprias que as alterações possíveis de serem realizadas possuem uma incômoda limitação. Naturalmente que um meio que tenha características radicalmente alteradas torna-se um outro meio.

Dessa forma, o cinema bastante alterado torna-se televisão. Ora, um novo meio é uma nova mensagem e um novo trabalho de Sísifo que se inicia. Portanto, uma sala de aula, por exemplo, pode ter o seu quadro retirado, fracionado, mudado de lugar ou de cor; as cadeiras redistribuídas, retiradas, substituídas, pintadas. O estrado (altar) pode ser retirado, colocado sob os alunos, etc, mas continuará presente uma parte importante da mensagem transmitida por uma sala de aula: a de que se trata de um momento apartado do mundo e da natureza, por aquela sociedade ou cultura com um propósito especializado de realização de atividades pedagógicas. Isto (*só isto*) já nos diria um mundo de coisas sobre a sociedade que utilizasse esse recurso, essa *mídia*, a sala de aula, para a perpetuação dos saberes. É claro que o educador pode conduzir seus alunos para fora da sala de aula. Ainda assim continuará sala de aula, mesmo que no espaço aberto. O educador pode resolver não mais ministrar conhecimento ou tomar outras providências que escapem ao que usualmente se entende por sala de aula. Mas essas novas formulações permanecerão sendo uma sala de aula. Até que haja uma ruptura tal em que aquilo deixe de ser propriamente uma sala de aula e passe a ser uma outra coisa, um outro meio, com naturalmente, uma outra mensagem (e os exemplos que demos nas últimas linhas já apontam nesse sentido).

O nosso objeto de investigação é a sala de aula que se evadiu da maioria dos pressupostos rotineiramente atribuídos a uma “sala de aula” e que ainda assim permanece sendo um acontecimento pedagógico. Referimo-nos às *salas de aulas virtuais na Internet: os cursos on-line*.

Portanto, uma maneira de formular o nosso problema central é saber se *os cursos on-line são o desdobramento lógico dos preceitos filosóficos pedagógicos daquilo que tradicionalmente se atribui a uma sala de aula Moderna (da modernidade)*.

Facilita bastante a resolução desse nosso problema o fato de sabermos que uma filosofia em particular permeia a maioria esmagadora das manifestações filosóficas e pedagógicas dos tempos contemporâneos em que vivemos. *Trata-se do Iluminismo*³.

“O que são as luzes? A saída do homem de sua minoridade, pela qual ele mesmo é responsável (...) Tem coragem de servir-te de teu próprio entendimento! Eis a divisa das luzes”. (respondendo à questão: O que é a Ilustração? In Kant, La Philosophie de l' Historie) RUSS, Jacqueline. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora Scipione, 1994. (p.173).

O Iluminismo ocupa uma posição central dentro do pensamento ocidental desde o momento do seu surgimento no século XVIII. Suas características são bem definidas e praticamente estão associadas ao que denominamos no ocidente de “modernidade”.

“Ser moderno (...) é experimentar a existência pessoal e social como um torvelinho, ver o mundo e a si próprio em perpétua desintegração e renovação, agitação e angústia, ambigüidade e contradição: é ser parte de um universo em que tudo o que é sólido desmancha no ar. Ser um modernista é sentir-se de alguma forma em casa em meio ao redemoinho, fazer seu o ritmo dele, movimentar-se entre suas correntes em busca de novas formas de realidade, beleza, liberdade, justiça, permitidas pelo seu fluxo ardoroso e arriscado”. BERMAN, Marshall. *Tudo Que é Sólido Desmancha no Ar – A Aventura da Modernidade*. Tradução: Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1990. (p.328)

Essa associação entre Iluminismo e Modernidade traz benefícios para os propósitos da nossa investigação, mas também traz importantes problemas teóricos. De qualquer modo, o nosso propósito seria, portanto *verificar que nexos podem ser estabelecidos entre o Iluminismo e a educação on-line*.

Os preceitos iluministas, já num primeiro contato nos sugerem algumas relações possíveis. Uma delas quanto à liberdade de experiência dos

³ “FILOSOFIA DAS LUZES (OU ILUMINISMO): Doutrina filosófica européia do século XVIII, caracterizada pela idéia de que as luzes da razão conduzirão a humanidade à felicidade (na Alemanha, conhecida pelo termo AUFKLARUNG)”. RUSS, Jacqueline. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora Scipione, 1994. (p.173).

educandos e outra relativa ao estímulo ao livre contato dos educandos com as fontes de conhecimentos e informação. Existem outros aspectos ainda que ao longo da nossa investigação verificamos ser mais fundamentados e outros que verificamos ser menos fundamentados empiricamente, contudo, a suspeita central de que o formato dos cursos on-line, necessariamente transmite uma mensagem iluminista, isto, como veremos, foi amplamente comprovado.

Ora, naturalmente que esse gênero de hipótese impõe algumas conseqüências metodológicas, sendo uma delas a de que trabalharemos em parte com fontes reais e em parte com fontes virtuais. Quanto às fontes reais, elas se encontram basicamente em textos clássicos do ideário iluminista. E quanto às fontes virtuais, se localizam no universo on-line. Aquelas nos impõem a necessidade da investigação e interpretação literárias. Será a difícil tarefa de transformar subjetividades literárias em dados mensuráveis. Quanto às fontes virtuais o problema se agiganta. Trata-se aqui de praticamente elaborar um método de investigação inteiramente novo para um novo tipo de fonte investigativa. Não existem procedimentos consagrados que sejam do nosso conhecimento. Trata-se de desbravar (explorar) sertões.

Essas constatações nos indicam que as nossas suspeitas somente poderão ser confirmadas ou não a partir de um estudo que busque comparar duas realidades distintas para saber de suas afinidades ou não. O **estudo comparativo**, no entanto, não esgota a definição do nosso tipo de reflexão investigativa. A ele, há a necessidade de acrescentar o caráter exploratório. A dimensão **exploratória** da nossa pesquisa se revela no fato de que, nem mesmo as metodologias a serem utilizadas encontram-se bibliograficamente articuladas.

1.2 - Para a captura do Saber

1.2.1 - Problema, Hipótese e objetivos

Agora é importante pensarmos que tipo de artimanhas usaremos para conseguir destacar da natureza as pistas que permitam –nos chegar a algumas conclusões sobre as questões que nos inquietam mas, antes que tudo, é importantíssimo nesse momento possuímos clareza sobre, afinal de contas, que tipo e quais são esses problemas que nos mobilizam.

1.2.1.1 - Problema

A pergunta que desejamos ver respondida ao final da nossa jornada é *se os cursos on line são ou não são o desdobramento lógico dos preceitos filosóficos pedagógicos do Iluminismo. E não só isso: o livre trânsito (“laissez-passer”) informacional e o caráter quase autodidático (“laissez-faire”) da instrução iluminista podem ser identificadas e/ou verificadas na instrução “on-line”.*

Uma vez que anunciamos claramente qual a nossa inquietação, é justo tentar aclarar também, qual é a nossa suspeita central, pois é a partir dos elementos que ela nos der, que poderemos tecer as armadilhas (instrumentos) para a captura dos sinais capazes de nos fazer ter idéias mais claras a respeito das nossas inquietações.

1.2.1.2 - Hipótese

Se preceitos do ideal filosófico/pedagógico iluminista (“laissez-faire”⁴), via enciclopedismo, forem encontrados nos preceitos⁵ dos cursos on line [e da

⁴ *Laissez-faire, Laissez-passer* são expressões da burguesia fisiocrática do século XVIII. Acabam por sintetizar o ideal liberal do livre comércio, da não intervenção do Estado na economia e do livre trânsito nas aduanas. Querem dizer, respectivamente, "deixa fazer", "deixa passar". Esses preceitos, acreditamos, refletem-se na pedagogia iluminista. Mais informações em SANDRONI, Paulo (org.). Dicionário de Economia - Os Economistas. Ed. Abril Cultural. 1985. P. 229.

⁵ "Preceito" no sentido lexicográfico estrito: "regra de proceder; norma; (...) doutrina, ordem". HOLANDA, Aurélio Buarque. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira. 2000. O sentido é próximo, portanto do grego *paradeigma* (paradigma):

Internet]⁶, então será possível verificar a permanência/sobrevivência daquele ideal na estrutura da instrução "on line", visto ser o enciclopedismo a representação mais fidedigna destes ditos preceitos pedagógicos iluministas⁷.

Ou, expressando isto em termos gráficos:

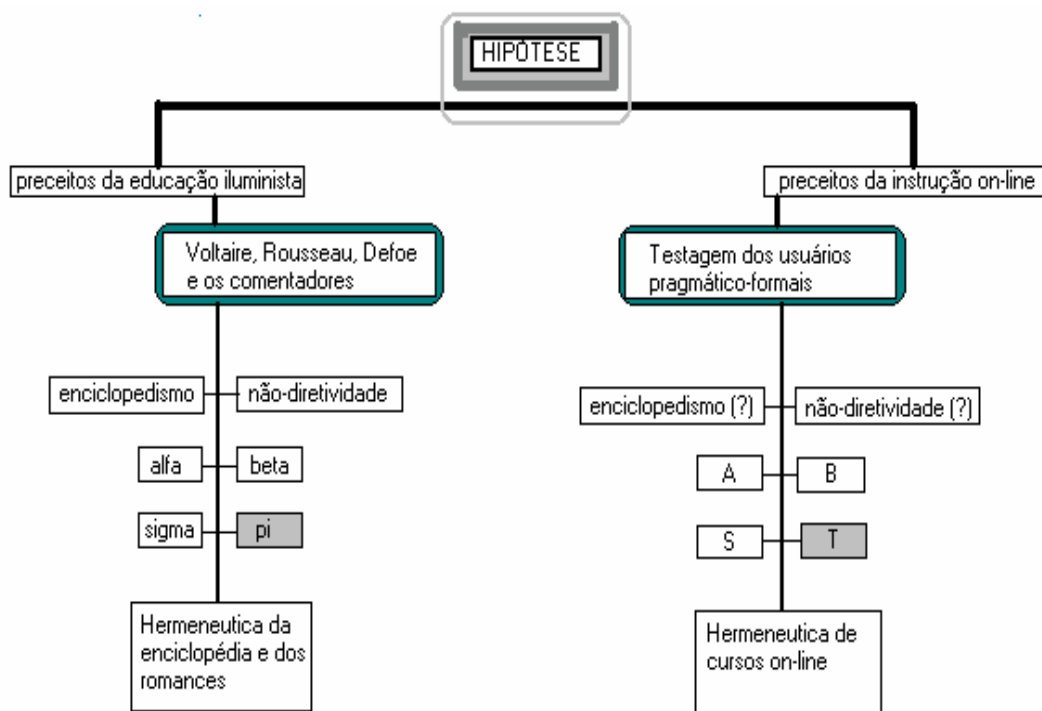


Figura 1: Esquema explicativo da hipótese proposta.

1.2.1.3 Objetivos

"modelo, exemplo". Ver RUSS, Jacqueline. Dicionário de Filosofia. Editora Scipione. 1994. P. 212.

⁶ Ver a nota de rodapé 04.

⁷ Ver a Figura 1, p. 10.

Sendo assim, o que tentaremos fazer será, por um lado, identificar o que seriam esses preceitos que traduziriam o Iluminismo e, por outro lado, enxergar a estrutura de um curso on-line. Está claro, portanto que metade do nosso trabalho será com fontes reais do século XVIII e a outra metade das nossas fontes serão virtuais do século XXI. O lapso temporal entre esses dois momentos a serem investigados, nos conduz a um interessante problema teórico. Naturalmente que o caráter comparativo da nossa investigação, já se encontraria sobejamente aplacado pelo uso de uma abordagem analógica. A analogia⁸ entre os dois momentos distintos, conduzida com seriedade e conscienciosa comprovação documental das afirmações, já seria um método válido para o objetivo a que nos propomos.

“Analogia é, em termos muito gerais, a correlação entre os termos de dois ou vários sistemas ou ordens, ou seja, a existência de uma relação entre cada um dos termos de um sistema e cada um dos termos do outro. A analogia equivale nestes casos á proporção”. MORA (1998.p.27)

Com uma ressalva bastante importante:

“Portanto, embora se possa usar o raciocínio por analogia, só se deve recorrer a ele quando se verificam certas condições; juntamente com as semelhanças, cumpre investigar diferenças e ver a relação entre umas e outras no âmbito de um conhecimento ‘toleravelmente extenso’ da matéria. *Só quando a semelhança é muito grande e a diferença muito pequena*, argumenta J.S.Mill, o raciocínio por analogia pode aproximar-se de uma indução válida”. MORA (1998.p.30). *Grifo nosso*.

Nesse caso, a nossa investigação teria um caráter sincrônico, pois buscaria verticalizar o conhecimento em momentos esparsos do *continuum* histórico. Esses momentos não teriam necessariamente que possuir qualquer conexão de genealogia ou parentesco causal entre si.

⁸“Se deduz da semelhança de uns objetos, em determinadas circunstancias, sua semelhança em outra característica. O esquema do raciocínio analógico qualitativo é: ‘S tem a característica P; S e S’ tem as características A, B, C; portanto, S’ tem provavelmente a característica P’”. (MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. 3ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.p.32).

Ou poderiam buscar a diacronicidade através da categoria denominada “*permanência*”. Uma permanência é uma estrutura histórica qualquer que se estende no tempo e com freqüência no tecido social ao longo de períodos históricos extensos. Uma permanência transcenderia até mesmo uma viragem do tipo verificada pela queda e ascensão de um modo de produção, por exemplo. Outro exemplo, seria uma maneira específica de esculpir uma canoa ou conceber um prato da culinária. Uma permanência também pode ser diretamente relativa a uma manifestação tecnológica. Os homens que vivem à beira do Rio Nilo, ainda hoje retiram a água do rio para irrigar os seus pequenos canais domésticos, com o mesmo maquinário de madeira de há quatro mil anos. Naturalmente que a pobreza quatro vezes milenar dos felás contribui para isso, mas, o que pretendemos colocar em foco aqui é que o formato dos vasilhames, o desenho dos guindastes a feição estética do conjunto, permanecem os mesmos e a pobreza não seria uma explicação suficiente para dar conta de todos os aspectos desta realidade.

Essa categoria, portanto, poderá vir em nosso socorro no sentido de dar uma idéia de *contínuum* maior e mais consistente entre os dois períodos estudados: o que corresponde à pedagogia iluminista e o que corresponde a essa incógnita a que nos dispomos a estudar, a pedagogia on-line. Buscaremos sempre que possível, evidenciar a noção de permanência devido ao fato de nós a considerarmos mais rica, mas em alguns momentos nos serviremos da simples analogia. O cuidado em evidenciar a relativa simetria entre o primeiro momento pedagógico estudado e o segundo deve-se, sobretudo, ao fato de que entre um e outro momento houve como que um terremoto na dinâmica humana. Referimo-nos ao advento do que alguns autores rotulam de tempos pós-modernos. E sobre isto voltaremos a falar com maior profundidade oportunamente.

1.3 - Buscando soluções

1.3.1 - O socorro dos teóricos

1.3.1.1 - Relevância da teoria

Naturalmente seria desejável que o investigador se defronte sempre sem preconceitos, sem pressupostos enfim, inteiramente nu diante do seu objeto. Contudo, uma parte relevante da tradição do pensamento ocidental consiste precisamente no diálogo estabelecido entre o pensador presente e a tradição. Esse diálogo é marca quase que definidora da forma como nos relacionamos com os objetos. E essa forma de estruturar as idéias em torno do que vai ser investigado não resulta inócuo. Muito pelo contrário, esse diálogo com a tradição dos teóricos consagrados das ciências humanas (aqueles que pensam a educação, a mídia e a sociedade) ajuda não só a evitar descaminhos já conhecidos, como serve para estimular a jornada por trilhas e atalhos já premiados com êxito. Daí que passamos a mostrar e discutir alguns dos teóricos que invocamos em nosso auxílio para essa empreitada.

1.4 - Dialogando com a tradição

a. Pierre Lévy

Como o nosso objeto de investigação seria, em parte, a Internet, resolvemos buscar aquela que é apontada como sendo a maior autoridade no momento sobre este novo meio. Uma outra razão muito importante para esse nossa aproximação é o fato de que Pierre Lévy, uma das nossas fontes teóricas, possui nas suas reflexões um claro viés voltado para a educação. Diz ele, por exemplo, sobre o efeito das novas mídias na educação:

“O essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”. LEVY (1999. p.158)

Na realidade, uma parte substancial da sua obra dedica-se a verificar o impacto das novas mídias na inteligência humana, sendo que longos capítulos de sua obra encontram-se explicitamente voltados para as repercussões das novas mídias na educação⁹. Portanto, um aspecto extremamente positivo no pensamento de Lévy, para os propósitos da nossa investigação, é a sua conexão visceral com o tema Internet e com o tema Educação. Outro aspecto que para nós tem imenso relevo é a sua condição de pesquisador atuante no meio pesquisado. Explicando melhor: Pierre Lévy não é um teórico distante falando sobre um meio que não conhece, não entende e que não quer compreender¹⁰. Pierre Lévy trabalha, atualmente, com a produção de softwares na área de educação e de tecnologia integrativa na Internet. Algumas de suas conceituações são utilizadas por nós sem qualquer retoque¹¹. Essa condição de pensador ambientado no meio que investiga nos transmite a segurança de estarmos tratando com alguém que conhece os problemas da Internet, as suas virtudes e as suas limitações.

⁹ Diz ele sobre a repercussão das novas tecnologias sobre a inteligência: “O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). Essas tecnologias intelectuais favorecem:

_ novas formas de acesso á informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisas, *knowbots* ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados,

_ novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advêm nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência.”. (LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f.p.157).

¹⁰ “Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. (...) Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista”. (LEVY, op. cit, 1999.p.12)

¹¹ Isso é verdadeiro particularmente em casos mais técnicos. Por exemplo, *ciberespaço*: “O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a info-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. (LEVY, op. cit., 1999.16)

Pierre Lévy é também um teórico com arcabouço invejável que complementa no campo da investigação filosófica, pedagógica e humana as conclusões que consegue abstrair do estudo da Internet. No entanto o aspecto que mais nos chamou a atenção foi o de que em vários momentos, em várias de suas obras Lévy insinua conclusões, impressões e suspeitas bastante similares às que pretendemos verificar¹². Embora ele não designe com todas as letras em momento algum a nossa hipótese, ou desenvolva por mais que algumas linhas, âmbitos da nossa proposta, a sua concordância com o cerne das nossas conclusões interpretativas é um alento importante e que apontou para o bom êxito da nossa empreitada. Diz ele da Internet:

“É, portanto, um projeto fundamentalmente humanístico, que retoma para si, como instrumentos atuais, **os grandes ideais de emancipação da filosofia das luzes**”. LEVY (1999, p.200). *Grifo nosso*

É de se notar que Lévy seja um teórico que ao contrário de ter medo ou recusa irascível aos novos meios, muito pelo contrário apresenta-se bastante otimista com o que possa ser engendrado a partir do que aí existe como novas tecnologias. Os senões que encontramos nos seus trabalhos situam-se precisamente na superlatividade desse otimismo¹³.

¹² “A World, Wide Web é um gigantesco documento auto-referencial, onde se entrelaçam e dialogam uma multiplicidade de pontos de vista (inclusive as mais violentas críticas a Web)”.(LEVY, op. cit., 1999. p.207)

¹³ Um pouco de relativismo histórico e antropológico não fariam mal para os que acreditam que nenhuma tecnologia jamais teve o impacto que as do nosso mísero tempo têm. Trata-se de uma espécie de “narcisismo histórico”. Ouçamo-lo: “Em geral me consideram um otimista. Estão certos. Meu otimismo, contudo, não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um *movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem*. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”.(LEVY, op. cit., 1999. p.11). Se ela é feita por jovens idealistas, que fazem as grandes corporações da informática? *Grifo nosso*.

A expressão não é muito técnica, mas parece ser a que melhor define alguns dos maus momentos de Lévy quando investiga o seu objeto: deslumbramento. Lévy encontra-se de tal forma encantado com a Internet que vez por outra é presa de surtos de acriticidade, o que naturalmente nos coloca diante da realidade de que o seu repertório teórico apesar de muito bom e, em amplas medidas, satisfatório não é suficiente para ser referencial único para uma investigação do tipo que aqui pretendemos realizar.

b. Marshall McLuhan

Outro referencial a que nós buscamos foi o de Marshall McLuhan pela possibilidade de adquirir junto a ele instrumentos e categorias importantes para nossa investigação. Outra razão foi a de que em vários momentos ele mostra uma preocupação bastante efetiva com os efeitos das novas tecnologias sobre a educação. De mais a mais, embora McLuhan não tenha presenciado a explosão dos microcomputadores, sua obra além de bastante premonitória tem suficiente abrangência para lançar suas luzes até o nosso tempo e a contextos bastante diversos da comunicação – e da educação – como os que ora vivemos. Até por que, a sua visão do fenômeno educacional está bem afeita à de comunicação¹⁴. Diz ele sobre a TV e a diretividade instrucional:

“Com patrocínio comercial e total extensão tecnológica, a TV é o programa de *design* e de vida proposta pela Bauhaus ou pela estratégia educacional de Montessori”. McLUHAN (1979, p 362)

Uma problemática que McLuhan levanta na sua obra fundamental é a dos meios “quentes” e “meios frios”. Meios quentes¹⁵, para McLuhan, seriam

¹⁴ “Pensamos na TV como um auxiliar incidental, quando em verdade ela já transformou o processo de aprendizado do jovem, independentemente da escola e do lar”.(McLUHAN, op. cit., 1979. p.248)

¹⁵ “Um meio quente permite menos participação do que um frio: uma conferência envolve menos do que um seminário, e um livro menos que um diálogo. Com a imprensa, muitas formas anteriores foram excluídas da vida e da arte, enquanto outras ganharam uma nova

aqueles em que todos os elementos para a leitura da mensagem já estão previamente colocados no *meio*. O receptor pouco trabalho teria para consumir a leitura da mensagem recebida, ficando, portanto, bastante passivo diante da comunicação que recebe. Essa terminologia, McLuhan retira do universo do Jazz. O *hot* Jazz dos anos 50 era caracterizado por uma profusão esfuziante de notas musicais em disparada que, juntas, preenchiem a integridade do espaço perceptivo do receptor da mensagem. Ao ouvinte, pouco mais cabia que *sorver* o discurso inteiramente pronto e concatenado daquela forma musical¹⁶. Mais ou menos, segundo McLuhan, como acontece com o *meio* livro que, segundo ele, deixaria menos espaço à elaboração criativa do receptor do que, por exemplo, a TV¹⁷. Por outro lado, naquele mesmo período dos anos 50, iniciava-se uma nova tendência do Jazz chamada *Cool Jazz*. O *Cool Jazz* (*jazz frio*, *jazz calmo*) era uma modalidade de música quase telegráfica, de poucas notas, o que deixava grande parte do preenchimento do espaço entre uma nota e outra, a cargo da imaginação do ouvinte. A palavra Jazz vem do verbo francês “*Jaser*” (conversar, dialogar). Quando o Jazz *conversa* (comunica-se) de uma maneira *fria* (*cool*) isto quer dizer que o diálogo se dá sem que todas as palavras sejam enunciadas deixando, portanto, uma grande quantidade de subentendidos e *lacunas* que cabe ao receptor decodificar e *preencher*. Essa atuação ativa, no sentido de ocupar um espaço no discurso narrativo do outro para preencher os espaços vazios de notas, palavras, imagens etc., é considerada por McLuhan como sendo uma atuação mais *ativa* (mais *fria*, *mais cool jazz*) do receptor.

intensidade. Mas o nosso próprio tempo está cheio de exemplos do princípio segundo o qual a forma quente exclui e a forma fria inclui”. (McLUHAN, op. cit., 1979. p.39)

¹⁶ “Um meio frio - palavra falada, manuscrito ou TV - dá muito mais margem ao ouvinte ou usuário do que um meio quente. Se um meio é de alta definição sua participação é baixa. Se um meio é de baixa definição, sua participação é alta”. (McLUHAN, op. cit., 1979. p.358)

¹⁷ O livro não interrompe ou impossibilita outras atividades comunicativas de outras mídias (pode se escutar música, interromper um trecho de leitura para debate-lo, etc.). Daí a força maior da TV *face ao livro*. Ela, a TV, é mais absorvente. Dentro do universo da telemática, a novidade é a Internet pois ela é composta grandemente pela mídia escrita.

Segundo McLuhan, a TV seria mais *fria* do que o livro¹⁸, entre outras razões, porque ela atuaria de maneira mais exigente na participação dos sentidos, na decodificação das informações. O meio TV só consegue se expressar através de imagens compostas de milhares de pontículos que, agrupados, formam cores, imagens e movimentos. Essa característica do meio, somada ao som, às sugestões de dimensionalidade, faz com que, segundo McLuhan, uma grande quantidade de participação dos sentidos seja requerida¹⁹. Ademais, a TV também estimula reações sensoriais outras, como quando mostra a imagens de pratos apetitosos ou mais ou menos palatáveis ou, então, nos transmite a idéia se superfície de alguns objetos (aspereza, rugosidade, etc.). As mídias no ocidente buscam o frio, o interativo. A criança aprende a instrumentalizar algo da mídia TV (controle remoto, liga/desliga, canais, lapsos temporais e espaciais na narrativa, etc.) e não abandonará mais esse gênero de interlocução com o mundo. É improvável que a TV estimule a leitura, mas é possível à leitura o caminho inverso. Se a TV tentar estimular alguém a ler, isto resultará num contra-senso, pois a mensagem “*leia livros*” da TV ocupará todos os sentidos de quem vê a TV. A pessoa que assiste concordará, talvez, com a mensagem “*leia livros*”, mas continuará, por isso mesmo (por concordar), vendo mais detalhes, flashes ao vivo, talk shows, entrevistas com os astros que lêem, etc, verá *ainda mais* TV sobre isso – “*leia livros*”. Sobre a disputa livro *versus* mídia *elétrica*, ele diz:

“Para alguns ocidentais, a palavra escrita ou impressa se tornou um assunto melindroso. Não há dúvida de que hoje se escreve, imprime e lê mais do que antes, mas há também uma nova tecnologia elétrica que ameaça esta antiga tecnologia construída sobre o alfabeto fonético. Graças á sua ação de prolongar o nosso sistema nervoso central, a tecnologia elétrica parece favorecer a palavra falada inclusiva e participacional, e não a palavra escrita especializada. (...) Talvez seja por isso que

¹⁸ Existem teóricos que praticamente vão à loucura com esses argumentos “redutores” do livro face à telemática, de autoria do escritor canadense. Naturalmente que essas categorias de McLuhan não comportam apreciação de valor. Trata-se, tão somente, de uma classificação midiológica. O problema em McLuhan parece ser que a classificação não explicita seu caráter *relativo* (X é quente face a Y, *mas* face a Z é frio, etc.). De todo modo é categoria que ajuda a estabelecer uma linha *tendencial*.

¹⁹ “A televisão propiciou um ambiente de baixa orientação visual e alta participação, o que torna muito difícil a sua adaptação ao nosso sistema de ensino”. (McLUHAN, op. cit., 1979p.14)

muitas pessoas altamente letradas encontrem dificuldade em analisar esta questão sem evitar um pânico moral”. McLUHAN (1979, p 101).

Naturalmente que McLuham não viveu para conhecer a tecnologia multimídia e nem as possibilidades de interação que a realidade virtual proporciona. No entanto temos a firme impressão de que o meio computador ligado a Internet, às simulações e aos meios multimídia seria considerado um meio mais do que frio: poderia ser designado como “gelado”.

Em certos momentos a irreflexão das afirmações de McLuham coloca em risco aspectos estruturais da sua argumentação²⁰. Contudo, a característica mais marcante de McLuham como pensador parece ser atirar no que vê e acertar no que não vê. Essa característica que em tese seria catastrófica para um homem de ciência, no entanto não atinge o ponto de seu discurso que mais nos importa: o princípio segundo o qual o *meio é a mensagem*²¹.

Para McLuham, quando Guttemberg alinha as palavras uma após a outra e barateia o acesso a essa nova forma de mídia que é o livro, ele assume um papel bastante relevante na formação da maneira de raciocinar do homem moderno.

“Os franceses se tornaram a mesma espécie de gente, do norte ao sul os princípios tipográficos da uniformidade, da continuidade e da linearidade se haviam

²⁰ O exemplo clássico é o do seu principal crítico, ele relembra uma das argumentações de McLuham e, depois questiona (com razão): “Com a cessação do fornecimento de papiro pelos maometanos, o Mediterrâneo, o antigo lago romano, tornou-se um lago muçulmano e o centro romano entrou em colapso. O que tinha sido as margens desta estrutura centro-marginada tornou-se centro independente numa nova base de estrutura feudal. O Império Romano entrou em colapso cerca do quinto século de nossa era quando a roda, a estrada e o papel desvaneceram-se em paradigmas fantasmagóricos do antigo poder”. Então o cheque-mate: “O Império Romano ruiu no quinto século; no entanto *Maomé nasceu no século seguinte, 570 A.D*”. FINKELSTEIN, Sidney. *McLuhan: A Filosofia da Insensatez*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1968. (p.21). Grifo nosso

²¹ “O meio é a mensagem. Isto apenas significa que as conseqüências sociais e pessoais de qualquer meio - ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos - constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos”. (McLUHAN, op. cit., 1979, p.21)

superposto às complexidades da antiga sociedade feudal e oral. A revolução [Francesa] foi empreendida pelos novos literatos e bacharéis”. McLUHAN (1979, p.29)

Para McLuhan, a impressão e quase convicção que o homem ocidental possui de que as coisas devem ter começo, meio e fim é nada mais do que a mensagem muito bem assimilada transmitida pela mídia livro²². Dessa forma, a mensagem do livro seria essa estrutura de raciocínio e não o seu conteúdo (o assunto de que trata ou as coisas sobre as quais a obra discorre). Esse raciocínio de McLuhan é bastante instigante e dele nos apropriamos adaptando-o com algumas retificações. Uma dessas retificações é no sentido de que o meio é certamente a *principal mensagem, mas, acreditamos, de modo algum é a única mensagem*. Ponderamos inclusive, que *o conteúdo objetivo de um meio pode ser de tal sorte poderoso, impactante e divergente da mensagem contida neste local, que ele pode inclusive subverter a mensagem dele*. Ainda é ponto de dúvida, para nós, *se a mensagem do meio pode vir a ser negada pela mensagem do conteúdo*. De qualquer modo acreditamos que *o conteúdo atue em maior ou menor medida de forma dialética na mensagem que o meio proporciona*.

Parece sensato raciocinar nos moldes de McLuhan no sentido de compreender que à medida que o conhecimento se expande, a produção literária segue o mesmo destino, mas aqui acontece algo que nos parece escapou ao olhar do autor canadense. À medida que a produção literária se expande difunde-se também aquilo que chamaremos de “diálogo dos livros”. Este *diálogo dos livros* é consumado nas freqüentes citações de um autor pelo outro. Para realizar tal intento com eficácia, ou seja, comprovar o seu próprio raciocínio com a autoridade de raciocínio de um autor consagrado do passado ou até mesmo morto (virtual), é necessário estabelecer uma *sobre-escrita*, à escrita propriamente dita. Essa

²² “Tivessem os Escolásticos, com sua complexa cultura oral, compreendido a tecnologia de Gutemberg, teriam criado uma nova síntese da educação escrita e oral, em lugar de submeter-se à imagem e permitir que a página visual ficasse afeta à missão educacional”. (McLUHAN, op. cit., 1979. p.92). Essa fusão de oralidade, escrita, e visualização seriam algo muito similar, em composição, ao que é a Internet. *Nota do autor*.

sobrescrita, ou escrita paralela, é a identificação dos trechos que constituem essa obra à qual se pretende reportar. A prática de recorrer ao argumento de autoridade parece se iniciar concomitantemente com o aparecimento, pelo menos na Europa, de uma sociedade dominada por categorias de pensamentos que tendem obstinadamente para o dogmático e o absoluto²³. Desse modo, argumentar com autoridade quer dizer buscar a *Autoridade*. Ou seja, no advento da sociedade feudal europeia argumentar com possibilidades de não sair seriamente chamuscado (em alguns casos, num sentido bastante literal) quer dizer tentar, de algum modo, encontrar referências ou inferências num autor consagrado, de preferência, consagrado pela igreja. Essas obras consagradas tanto podiam ser naquele período, a Bíblia quanto às obras dos *Filósofos* da Antiguidade Greco-romana²⁴ (Aristóteles, Platão etc.).

Essa prática do diálogo entre os livros impõe, portanto essa *sobrescrita*, ou escrita paralela, que é a *identificação das partes de um texto a que se pretende reportar*. Inicialmente essa *sobrescrita* não se dava na forma utilizada nos livros atuais, ou seja, na forma da numeração simplesmente em páginas. Não é à toa que essa sobre escrita na Bíblia, por exemplo, se encontre estabelecida em torno do livro, e mais, do capítulo e mais ainda, dos versículos, descendo ao nível dos próprios parágrafos em que a escrita foi realizada. Não é de estranhar essa prática, pois essa obra em particular, foi escarafunchada frase por frase, palavra por palavra, por milhares de homens que dedicavam cada minuto de uma longa vida laboriosa, durante mais de mil anos, a destrincha-la, interpreta-la, desdobra-la ou mesmo perverter-la (exegese). O mesmo se pode afirmar da obra dos *Filósofos*. Os primitivos sistemas de *sobre-textos* estabeleciam a numeração por parágrafos, ainda hoje encontradas nalgumas edições dos clássicos gregos. Nada a estranhar, visto que antes do aparecimento da forma *livro* (escrita), a forma *poema* (transcrita), encontrava-se *sobrescrita* com indicação não só dos parágrafos, mas também das linhas, chamados *versos*. Ainda hoje, para se

²³ Referimo-nos à Idade Média.

estabelecer uma hermenêutica eficaz de um poema, se indica com números os versos da obra analisada, num endereçamento minucioso e preciosista²⁵.

Ora, tudo isso leva a uma profunda intertextualidade que só será razoavelmente disciplinada e organizada, com o advento dos índices. O índice de “partes”, denominadas *capítulos*, não se mostra de todo suficiente, assim, inúmeras formas de guias de leitura serão desenvolvidos. Índices de nomes, índices de assuntos, índices de figuras, índices de gráficos, índices de autoridades citadas, de palavras, de livros (bibliografias) e em obras mais complexas, extensas e perpassadas por variadas formas de linguagem (visual, simbólica, escrita, etc.), existem os *índices de índices*. É o mapa do site na sua forma gráfica e expressão em base *papel*.

Ou seja, é certo que, por um lado, concordamos com McLuhan quando diz que a forma de mídia *livro* inaugurada por Gutemberg ajudará a formatar os mecanismos de raciocínio do homem ocidental, para o formato começo, meio e fim; linear e progressivo; esquerda – direita; somente letras (sentido da visão como crivo da *verdade*) e praticamente sem o concurso da imagem, etc. Mas, paralelamente, o advento da forma livro impresso *impõe* a *encyclos paidéia*. Com isso queremos dizer que embora personagens como o Fausto, de Goethe, busquem e tenham a ilusão efetiva de conseguir incorporar e assimilar a totalidade do conhecimento produzido pela humanidade, ainda assim não podemos jamais esquecer que mesmo Goethe, *mesmo Goethe*, condiciona essa fantasia à

²⁴ A igreja adotou como clássicos ou até como dogmas alguns autores da antiguidade. Desse modo, podiam ser “domesticados” pela extensa exegese escolástica.

²⁵ Que a partir do advento da eletricidade será explicada assim: “Séculos de ênfase especializada na pedagogia e na ordenação dos dados chegam agora ao fim com a imediata recuperação da informação propiciada pela eletricidade. A automação é informação e não apenas acaba com as qualificações no mundo de trabalho, como acaba com as ‘matérias’ no mundo do ensino” (McLUHAN, op. cit., 1979. p.388). Observe-se que afora a referência à eletricidade, esta frase poderia ser aplicada à revolução que significou o iluminismo (e a Enciclopédia) na educação. *Nota do autor*.

intervenção de um deus *ex machina* à razão; foi preciso que Fausto fizesse um pacto com o além para conseguir almejar seu intento.

A sistematização dos métodos científicos de investigação a partir de Descartes instituem a necessidade do *diálogo dos livros* como uma norma do cientificismo moderno. Mesmo o empirismo de Bacon não destruirá a prática da utilização sistemática do *argumento de autoridade*. Simplesmente ela se tornará a norma do sistema acadêmico científico. O *diálogo dos livros*, com o aparecimento da Enciclopédia sofre um salto profundo e radicalmente modernizante, na medida em que, estabelecendo remissões interpoladas no texto, da conta da ambição iluminista (bem ilustrada pelo mito faustico, do seu herdeiro alemão já citado) de abarcar com um olhar (uma visada) múltiplas vertentes de um mesmo objeto. Com a enciclopédia, o homem como que adquire (ou pelo menos, pensa adquirir) olhos de abelha, capazes de enxergar diferentes quadros, em diferentes direções e absorver variadas percepções da mesma realidade investigada. *É à busca da totalidade faustica*. Algo *inegavelmente* similar ao que se descortina nas várias telas contidas, dentro de uma mesma tela de computador, que possui em cada uma delas, uma pesquisa distinta sobre um determinado assunto²⁶.

A pluralidade de textos da tela de um PC²⁷, inevitavelmente nos reporta à pluralidade e simultaneidade de textos (e mesmo de escritas – imagens, esquemas, etc.) de uma página de enciclopédia. O que até o século XVIII se passava como *encyclos paidéia* na *totalidade*²⁸ dos livros existentes (o *thesaurus* da humanidade, o conjunto de *tudo* que foi escrito pela humanidade), a partir do

²⁶ “A mudança de atitude, ao contato com a imagem em mosaico da tv [ou seja, da *telemática*], ocorreria igualmente, não importando a natureza dos acontecimentos. É nossa tarefa, naturalmente, não apenas compreender essa mudança, mais também explorá-la por sua riqueza pedagógica”.(McLUHAN, op. cit., 1979. p.377). *Nota do autor*.

²⁷ PC: sigla em inglês para *personal computer*, computador pessoal. É o computador de uso doméstico comum.

²⁸ Uma totalidade inorgânica, pois de acesso, na prática, quase impossível.

século XVIII, ambiciona-se que seja reunido *numa única obra*²⁹. A ambição faustica – iluminista, de *totalidade* fundiu os milhões de páginas de livros já escritos, nas pouco mais de 16.000 páginas da obra de Diderot. Na Internet, a *encyclos paidéia* se dá *numa única base*. Uma tela, uma *page*.

Acreditamos que, por todas essas razões, a mente do homem ocidental tenha adquirido movimentos simultâneos e de vários tipos, embora todos *na mesma direção*. Certamente que a possibilidade de estabelecer esses círculos de conhecimentos, não só do ponto de vista tecnológico midiático, mas também do ponto de vista filosófico, é bem distinta, no século XVIII, da que é verificada no século XXI. O que nos parece surpreendente é que McLhuam tenha identificado oposição de linguagens (papel X tela), onde perfeitamente poderia ter enxergado *continuidade* e mesmo *complementaridade*.

c. Sérgio Paulo Rouanet

Uma outra autoridade a que recorreremos foi a Sérgio Paulo Rouanet. O fizemos porque, repetidas vezes, ele demonstra preocupações com o campo da educação, do Iluminismo, do Moderno e do Pós-Moderno.

Rouanet identifica virtudes e problemas associados á Modernidade. Como apologista do Iluminismo e da Ilustração, ele não identifica os problemas da modernidade com as características do Iluminismo. Essa militância de Rouanet, é óbvio, acaba por obscurecer algumas nuances que poderiam ser discutidas, de maneira a identificar com maior clareza, alguns dos óbvios problemas com que a modernidade se defronta. No entanto, a sua simples contribuição em resgatar alguns elementos esquecidos do Iluminismo, já representa uma contribuição extremamente válida para a reconstrução do sentido do Iluminismo original. De fato, o Iluminismo na sua origem guarda profunda identidade com o capitalismo em que ora vivemos, mas seria de extrema injustiça não perceber que há uma

²⁹ A enciclopédia

imensa diferença de acentos entre um e outro³⁰. Desse modo, é quase possível afirmar que o Iluminismo, nos nossos dias, é instrumentalizado muito mais como pano de fundo ideológico, do que como substrato dos comportamentos e práticas sociais. Particularmente de práticas estatais. Da gênese do capitalismo quase tudo que parece ter restado é o que pode ser contemplado pela noção de liberalismo (ou poderíamos maldosamente enunciar, de neoliberalismo).

Essa tarefa de restaurar ao Iluminismo as suas próprias culpas e virtudes, e não as de outrem, são o principal elemento que nos aproximou desse pensador brasileiro. Principalmente no que se refere a sua facilidade em identificar similaridades e continuidades significativas entre o moderno e o pós-moderno. É notável a sua disposição de ir às fontes, exercício sempre necessário e com alguma freqüência esquecida. Para ele como para nós, o documento original tem o privilégio de expressar sempre a última palavra.

³⁰ “O capitalismo triunfante não tem mais necessidade do apoio do ascetismo, desde que passou a basear-se no fundamento mecânico. O estado de espírito róseo de sua herdeira sorridente, a ilustração, também parece ter empalidecido definitivamente” (ROUANET, Sérgio Paulo. *Cap. 3 – Mal-Estar na Modernidade; Cap. 4 – Ilustração e Modernidade* In: As Razões do Iluminismo. São Paulo: Editora Cia. Das Letras, [199-?]. p. 96-181.p.144).

Capítulo II - Trabalhando com Fontes Incomuns

Nosso trabalho tem por objetivo de investigação relacionar o cerne do pensamento iluminista, *em particular a sua dimensão pedagógica*, com as *manifestações* ainda não suficientemente investigadas *da Internet enquanto instância educacional*. Pouco se sabe sobre esta última, muito se sabe sobre o primeiro. Esse binômio pode gerar, quanto a um, a afirmação sem base nos fatos e, quanto ao outro, a afirmação burocrática, rotineira e irrefletida dos ditames já consagrados. Esse é um binômio perigoso para a investigação metódica científica. A nossa tarefa é tentar encontrar os elementos de investigação que nos permitam escapar dessa armadilha dupla e chegar a elaborar contribuições válidas para o saneamento da dúvida que nos acomete quanto à estrutura pedagógica dos *cursos on line: terão eles uma relação nevrálgica com os preceitos da pedagogia iluminista como expressos na produção pedagógica e na enciclopédia originalmente redigida pelos companheiros de Diderot?*

A busca pela solução a esta questão nos coloca face: a) à utilização dos cursos on-line como documentos de investigação e; b) à utilização de literatura iluminista com este mesmo propósito. Tanto no primeiro como no segundo caso, a fonte não é muito usual ou consagrada. No primeiro caso, o caráter de inusitado recai sobre o fato de sequer existir uma metodologia específica para o caso. No segundo caso, trata-se da utilização de literatura não-científica ou específica, para o reconhecimento dos preceitos do iluminismo, de ordem pedagógica e filosófica.

2.1 - Trabalhando com fontes literárias

2.1.1 - A literatura documento: os limites da interpretação

Na busca por um olhar minimamente mais limpo e despoluído de conceitos prévios sobre o que seria a pedagogia iluminista, procuramos buscar fontes produzidas por iluministas consagrados e também por iluministas menos

conhecidos. A idéia é valorizar a voz desses pensadores. Procuramos privilegiar a busca por autores que focalizassem o processo pedagógico num contexto romanceado em que a aprendizagem e ampliação de horizontes intelectuais dos personagens-aprendizes se dessem em situações contextualizadas. Mesmo entre os iluministas consagrados buscamos obras menos afeitas à investigação tradicional, tanto em busca de referenciais filosóficos quanto em busca de referenciais pedagógicos. A exceção é a obra de Rousseau, o *Emílio*. Contudo, vale lembrar que o *Emílio* é obra de classificação literária sempre complexa, porque nele não estão enunciados de forma didática os preceitos que Rousseau considerasse que deveriam ser aplicados na educação das crianças e adolescentes. Rousseau faz a demonstração dos seus preceitos na própria dinâmica da narrativa romanceada, de um processo de aprendizagem e de formação. Esse, parece, era o seu desejo.

O mesmo nós podemos afirmar com relação ao *Cândido* de Voltaire. O *Cândido* não constitui um tratado filosófico no sentido formal do termo. É usualmente entendido como um brilhante conto, às vezes lisonjeiramente tratado como conto filosófico, mas para todos os efeitos, constitui-se em obra literária e não em trabalho sistemático sobre educação.

A terceira fonte a que recorremos é certamente a fonte que de todas seria considerada a menos usual. O *Robinson Crusóe* de Daniel Defoe é considerado pela crítica como sendo obra de cunho inteiramente literário. Mas pretendemos extrair dela, assim como das demais citadas, um somatório de preceitos relacionados a situações pedagógicas que constituam a suma do que seria a visão iluminista da educação.

Desse modo podemos afirmar que na primeira parte da nossa investigação, trabalhamos basicamente a partir de obras de caráter literário. Um problema se afigura logo de imediato. Como dar tratamento científico à investigação que tem por objeto a literatura? A questão é pertinente principalmente quando levamos em

consideração que a palavra ficção tem por significado aquilo *que não há*. Como mensurar, como investigar, como medir aquilo que é intangível a um olhar cartesiano da ciência³¹?

A nossa proposta, é tentar compreender as obras de ficção como sendo as manifestações da cultura e da mentalidade de uma época que através da literatura manifestam os seus projetos e os seus ideais de existência³². Assim, o que nós trataremos como dado documental, não é naturalmente a peripécia romanesca em si deste ou daquele personagem, mas o significado (signo = símbolo) dessas peripécias. Em particular, voltaremos singular atenção para o significado da peripécia a partir da filosofia declaradamente advogada pelo autor da obra literária. Muito já se escreveu sobre o significado da obra de arte enquanto manifestação das relações econômicas ou de relações de produção em um determinado contexto. Em vista das questões suscitada por esse tipo de conjecturas, há que se tratar com atenção da real relevância desses autores e dessas obras como sendo manifestações expressivas do pano de fundo da época em que essas obras foram produzidas.

Os autores escolhidos foram e continuam a ser referenciais do que de mais relevante, imitado, copiado e reproduzido se fez na literatura do século XVIII. E disto resulta sua relevância como “amostra”: eles são o nexo da produção de muitos milhares de outros. Ainda que estes autores sejam apenas três pessoas diante dos milhões que viviam, produziam e criavam na Europa do Século XVIII e do Iluminismo nascente, essas três pessoas são a expressão plena de uma

³¹ Mesmo com o concurso de um certo aparato técnico, as dificuldades sempre estão presentes: “(...) ao passo que a poesia lança mão de signos conotativos, a prosa exprime-se acima de tudo em linguagem denotativa. Obviamente, a linguagem da prosa não é pura denotação, pois nesse caso perderia sua feição artística, mas dela se aproxima na medida em que o prosador assume, geralmente, atitudes diretas em face da natureza e dos homens, à procura de ser tão explícito quanto possível”. (MASSAUD, Moisés: Análise literária. São Paulo: Cultrix. 3ª edição. 1972. p. 83).

³² Sobre as possibilidades da utilização da literatura como fonte crível, ver: JAUSS, Hans Robert. A História da literatura e a teoria Literária. Editora Ática, 1999.

época. Obviamente, que outros autores e outras obras poderiam ser imaginados como mais ou menos expressivos para que se os tomasse por base para a produção das nossas reflexões, no entanto, acreditamos que a discussão em torno de autores mais relevantes ou mais expressivos seria inócua, pois na realidade há sempre nisto algo de subjetivo. Para tentar contornar essa subjetividade, estabelecemos como princípio de eleição dos autores que tomaríamos por objeto, o critério da popularidade e da difusão. É um critério algo polêmico, admitimos, mas, é o que mais da conta do problema de nos certificarmos da relevância e expressividade desses autores. Esse critério, já de imediato, procura tomar essas obras como fenômeno *mediático*, o que é interessante para o enfoque que buscamos dar. Um segundo critério foi o da reconhecida notoriedade. Ninguém há de questionar que Rousseau, Voltaire e Defoe são iluministas. Isso, assim nos parece, é ponto pacífico. Ninguém há de questionar que, por ordem de relevância, Defoe, Voltaire e Rousseau³³, estão presentes no *domínio popular* (até hoje). Ninguém há de colocar em dúvida que por ordem de *relevância teórica* Rousseau, Voltaire e Defoe, desempenharam um papel significativo na *pedagogia iluminista*³⁴.

Assim posto, com essa escalação bem balanceada de documentos investigativos, parece-nos que na medida do possível, o problema da relevância do indivíduo na história fica favoravelmente contornado.

2.2 - Trabalhando Com Fontes Virtuais

“O pensamento tornou-se mais imortal que nunca; ficou volátil, intangível, indestrutível. Mistura-se ao ar... ele se transforma, agora, em revoada de pássaros, dispersa-se aos quatros ventos e ocupa de uma só vez todos os pontos do ar e do espaço”. ROUANET (2000, p.15).

³³ O perfil e a obra desses autores serão bastante tratadas mais adiante nesse trabalho.

2.2.1 - O Espaço e o Tempo no Documento Virtual

Parece já ter se constituído em lugar comum, que o espaço físico da pós-modernidade, é por excelência o *não-lugar*³⁵. É um raciocínio sem dúvida interessante. A noção de *não-lugar* ajuda a entender várias das questões que povoam a mente do homem do nosso tempo. Na verdade, podemos de fato admitir que essa noção é uma contribuição permanente ao conhecimento humano.

A noção de *não-lugar* refere-se aos lugares que em qualquer parte do mundo, em qualquer cultura, parecem ser o mesmo. Um exemplo significativo é o dos aeroportos. Uma pessoa que trabalhe como executiva entre vários países pode realmente se sentir como jamais tendo saído do mesmo lugar. Os aeroportos são construídos com arquitetura similar em todo o mundo, os raros detalhes externos que diferenciam um aeroporto do outro, praticamente não são visíveis pelo apressado viajante que embarca e desembarca e, quando muito, se hospeda num hotel bem próximo ao aeroporto. Os hotéis têm, todos eles, arquitetura, serviços e estruturas padronizadas mundialmente, a partir de um sistema de cotação por estrelas. Sim, um executivo com negócios transnacionais conhece bem de perto o *não-lugar*. O usuário da internet também pode dizer de si próprio que transita e mesmo que habita virtualmente o *não-lugar*, particularmente o usuário da Internet que frequenta um curso de educação á distância. As Home Page³⁶, são sempre dotadas de títulos, ícones, links, relógios de frequência, etc. A variação mais sensível, de um site para outro, é o idioma em que vem grafado, mas os internautas mais assíduos já dominam o idioma universal da internet. Sim, pode-se dizer que o internauta habita e/ou frequenta *não-lugares*. Contudo, se a

³⁴ Atente bem: essa dupla escala valorativa que se cruza, foi *muito* considerada para a escolha das nossas fontes. Notar que no ponto *médio* dela, esta a obra de Voltaire. Como *ponto médio*, ele foi propositadamente a fonte mais extensamente abordada.

³⁵ Não-lugar, segundo Auge, seriam aqueles espaços da contemporaneidade que mostram-se de tal modo despersonalizados e impessoais que não guardam maiores liames com qualquer cultura específica. Conferir em: AUGÉ, Marc. *Não-Lugares – Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade*. Editora Papirus, 1994. 111f.p.34)

noção de *não-lugar* é valiosa para investigações de caráter cultural e congêneres, ela obscurece outras questões relevantes.

O aluno virtual é virtual enquanto habita a rede, mas ele também é uma pessoa real, que habita um apartamento real com um computador real. Lá nesse lugar real, falta luz, paga-se ou não o provedor de acesso à internet, há dispersão ou solidão, emprego, desemprego, greves: tudo real. Portanto, a dimensão de espaço que mais nos interessará *nesse trabalho*, é a que concerne ao interior da internet. Na verdade, ao pormos o ponto final nesta nossa dissertação, não podemos afirmar com absoluta certeza que o nosso objeto de investigação, o curso on-line que tomamos por objeto de nosso olhar investigativo, ainda “exista”. Este fato nos traz problemas bastante concretos do ponto de vista epistemológico.

Não só parte do nosso objeto de investigação situa-se no não-lugar, como boa parte das nossas referências “bibliográficas”, estão em bibliotecas, situadas em *não-lugares* virtuais. Esta é uma situação no mínimo desconcertante para o cientista que pretende e necessita realizar uma descrição exhaustiva do seu objeto de investigação. Mas isso não é tudo.

Podemos dizer de um aeroporto (esta expressão de *não-lugar*) que ele está em São Paulo, Recife ou Salvador, agora, nesta data em que falamos. É de se esperar que ainda permaneça no mesmo lugar por bastante tempo. O *não-lugar* virtual, ao contrário, possui uma volatilidade substancialmente maior. Assim, ao indicarmos na internet onde está situado um dado objeto de investigação ou referência virtual, temos que indicar não só o endereço eletrônico onde aquela informação se encontra, mas a data em que lá se encontrava, posto que de um segundo para outro, todo um site pode desaparecer e um documento ser modificado.

³⁶ Ao pé da letra, “página-casa”. É a página de abertura de um site (“lugar”) na internet.

A situação é extremamente desconcertante quando refletimos que a escola que tomamos como tarefa pesquisar, não só não está num lugar concreto, como sequer podemos dar certeza sobre se ainda estará lá, quando concluirmos esta frase. Este fato sugere-nos que não só este presente trabalho, mas toda a produção acerca da internet ou sobre estruturas ou instituições presentes na internet, deverão ter por princípio, um detalhamento bem maior na descrição disto ou daquilo. Infeliz ou felizmente, a volatilidade do espaço virtual on-line acabará sempre contaminando as apreciações científicas sobre o que se estude do espaço virtual. Neste campo de investigação, mais do que em qualquer outro, a elaboração de categorias *tipo* e a investigação e identificação de estruturas, será sempre o procedimento mais desejável.

De certo modo, um dos objetivos da nossa investigação, qual seja, o de identificar que filosofia pedagógica estrutura indiscriminadamente os curso on line, corre nessa direção. Nem poderia ser de outra forma, o PROJETO SALA DE AULA apesar de *ligado a uma instituição federal* e gozando de uma já prestigiada posição entre os cursos on line da internet de língua portuguesa, já várias vezes saiu do ar. Voltaria ou não voltaria? Cabe apreender do PROJETO SALA DE AULA um entendimento maior sobre um universo ainda tão pouco conhecido.

2.3 - Da eleição das Fontes – reais e virtuais

Os autores das obras que escolhemos para fonte sobre o que seria o Iluminismo, foram Daniel Defoe, Jean-Jacques Rousseau e Voltaire. O núcleo de atividade pedagógica que elegemos para ser representativo da educação on line foi o PROJETO SALA DE AULA da Universidade Federal da Bahia – UFBA, desenvolvido pela Faculdade de Comunicação - FACOM na Internet. Porque eleger essas fontes e não outras?

Existem vários tipos de critério que podem ser elencados para definir escolhas metodológicas. Na situação presente, nós nos utilizaremos de dois tipos

de critérios. O critério a que denominamos de “*oportunidade*” e o critério a que denominamos de valor “*operativo*”.

2.3.1 - O critério de oportunidade

As quatro fontes a que nos referimos acima, ou seja, os três autores clássicos e o curso on line, possuem como característica alguns aspectos estritamente materiais que estimulam a sua escolha em detrimento de outros. O primeiro fator, um fator que jamais pode ser desprezado, é o de que todas essas fontes desde bastante cedo no nosso trabalho de investigação se mostraram de obtenção e acesso fácil. Consideramos junto com Umberto Eco³⁷ que só se pode estudar o que se tem à mão e que esse critério em muitos casos acaba sendo um critério definidor do que irá se estudar exatamente. A proposição de imediato pode se mostrar absurda, mas podemos citar uma infinidade de autores que buscaram investigar um mesmo assunto a partir de variadas fontes.

Outro argumento associado ao critério de oportunidade é o de que as fontes são conhecidas. Poderíamos acrescentar o critério de que, além de conhecidas são reconhecidas, mas disto nós trataremos no próximo tópico. Sendo conhecidas essas fontes facilitam sobremaneira o contato produtivo com o leitor. É óbvio que para o avanço da ciência, freqüentemente o estudo do pesquisador volta-se para fontes desconhecidas. Aqui no nosso presente caso, trata-se de uma pequena variação que nos resulta oportuna: trata-se de obras conhecidas investigadas por um viés não conhecido. A vantagem resulta por todos os ângulos de análise, positiva.

O fato de as fontes já terem edições em português também pesou na sua escolha. No caso específico das nossas fontes literárias, a vantagem é ainda mais relevante na escolha dessas obras especificamente. Elas não só encontram-se traduzidas, mas traduzidas por vários tradutores, o que permite a comparação

³⁷ ECO, Umberto. *Como escrever uma tese*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998. 183f. p51

de edições diferentes. Também ajuda muito que os autores das fontes literárias utilizadas tenham a quase totalidade de suas demais obras traduzidas para o português. Isto serviu para traçar tendências de posturas face a alguns dos preceitos por nós investigados. Um volume maior de informação resulta numa maior segurança de conclusões.

Existem dois outros motivos que podem ser inseridos no critério de oportunidade, por definição um critério algo fortuito. Um dos motivos é que essas fontes nos pareceram de melhor inteligibilidade. Naturalmente é sabido que a facilidade na leitura de um texto pode ser bastante relativa, mas sem dúvida que, pelo menos uma primeira impressão, investigar a questão da educação, por exemplo, em um Joyce ou em Voltaire resulta menos obscura no segundo. Isto por uma razão simples, pois um Joyce ou um Guimarães Rosa apresentam, além das dificuldades normais de análise, as dificuldades resultantes de um texto escrito deliberadamente com o intuito de tornar furtivo o entendimento. Tanto Joyce quanto Guimarães Rosa podem e devem ser estudados sob o ponto de vista que se deseje, mas o tempo de duração da pesquisa e a formação específica do pesquisador teriam de ter uma clara inclinação favorável. Ainda com relação à acessibilidade das fontes, há o seu baixo custo. Um estudo abrangente e honesto resultou de um investimento viável às condições de um pesquisador brasileiro.

2.3.2 - O critério de valor operativo

Este critério é sem dúvida o que deve ser considerado decisivo para a qualidade de uma investigação. Em condições ideais de tempo, financiamento e acesso deveriam ser sempre o critério preponderante. Mas freqüentemente encontra-se filtrado pelo critério de oportunidade.

O que seria exatamente o critério de valor operativo?

Uma determinada fonte investigada deve servir para o propósito que se tem em mente. Não caberia utilizar um curso de educação à distância por correspondência para tentar saber o que seria um curso via Internet. Simplesmente a fonte não se presta a responder ao problema levantado. Portanto as fontes devem não só servir, mas acrescentarem elementos às respostas buscadas. As fontes também devem ser as melhores possíveis dentro das circunstâncias prescritas no critério de oportunidade. E, finalmente, as fontes devem ser defensáveis.

O PROJETO SALA DE AULA, por exemplo, não é só um curso de extensão reconhecido pelos órgãos superiores de ensino. Ele também se encontra associado a uma Faculdade de Comunicação de valor reconhecido nacionalmente. Além disso, a FACOM faz parte da UFBA que é uma instituição com história, tradição e produção acadêmica notável em vários campos inclusive nos campos da educação e da comunicação. No caso da fonte on line o cuidado com sua defensabilidade é imenso, pois além da necessidade normal de uma fonte comum, é preciso levar em conta que um dos problemas da Internet é justamente a irrealidade do seu meio. O que queremos dizer com isso é que uma instituição educacional virtual deve ter uma sólida retaguarda no mundo real visto que existem milhares de cursos na Internet que não são lastreados com o prestígio de uma grande instituição. Assim como no mundo real encontram-se instituições fraudulentas ou pouco comprometidas, também no mundo virtual é possível identificar casos assim. A escolha pelo PROJETO SALA DE AULA foi marcada por toda essa gama de ponderações. No caso das nossas fontes literárias, a pergunta que se coloca de imediato é porque esses autores e não outros? Parece-nos que uma boa maneira de começar a responder a estas questões é buscar solução para o porquê da inclusão de uns e não, o porquê da exclusão de outros.

Considerando os critérios acima enunciados e considerando o arrazoado detalhado que fizemos sobre cada um deles face às nossas fontes,

consideramos que os autores escolhidos estão satisfatoriamente justificados, mas cabe ainda alguma argumentação. O fator tempo é um dado material intransponível e é sábio que um pesquisador não se comprometa com mais ações do que as que é realmente capaz de dar conta num prazo estipulado. Rigidamente estipulado. Adoraríamos ter trabalhado Swift como uma de nossas fontes. Se observarmos bem, as *Viagens de Gulliver* são uma manifestação maravilhosa do fenômeno que aqui pretendemos evidenciar, mas a escolha terminou por excluí-lo por haver uma certa dificuldade em encontrar sua obra em português, afora o título acima citado.

A nossa primeira opção foi Voltaire, a segunda Rousseau (e a inclusão de Rousseau em qualquer grupo é sempre problemática, todos sabem disso) e Swift seria a terceira opção. Contudo, Defoe subiu um degrau na nossa escolha, primeiro pela relevância do seu *Robinson Crusóé* e segundo pela confirmação de preceitos verificada em um de seus outros romances: *Moll Flanders*. Apesar de trabalharmos de modo sistemático só um romance ou conto por autor, quisemos tomar o cuidado de não acabar trabalhando sobre um livro que fosse um mero fato isolado na produção do romancista.

Existe também o caso de escritos com uma marca filosófica mais evidente. É o caso, por exemplo, da obra de Kant. Ainda na gênese da nossa eleição de fontes, nós consideramos que um valor decisivo para a inclusão de uma fonte seria o de que o discurso pedagógico presente nela fosse marcadamente situacional, ou seja, que envolvesse uma situação dramática (literária) que colocasse um “educando” numa situação ou série de situações de caráter educacional. Ora, não temos conhecimento de nenhuma produção de Kant com estas características. Embora quiséssemos utilizar pelo menos um autor que não tivesse sido *enciclopedista*, o nosso olhar desviou-se de Kant por um dos dois tipos de critérios acima mencionados. Kant é um oceano. Os outros autores já eram razoavelmente conhecidos (e ainda assim, tivemos nossas dificuldades). Se Kant fosse utilizado por nós nesse estudo, como fonte, teria de sê-lo

individualmente, dado às condições de tempo e conhecimento. *Robinson Crusoé* é um fenômeno midiológico de tal modo abrangente no mundo ocidental (e talvez até mesmo no mundo oriental) que dificilmente se concebe alguém que tenha atravessado a formação escolar sem conhecer o “mito” do homem solitário numa ilha deserta. Chamamos mito porque foi nisso que se tornou a obra de Defoe. Um êxito literário absolutamente coroado de sucesso, como bem poucas obras literárias já produzidas. O alcance da obra de Defoe encontra justificativa certamente no seu conflito central: a condição solitária do homem. Os problemas filosóficos e existenciais expressos nessa profundamente feliz concisão de tempo, espaço e ação insinuam-se como sendo universais e *transculturais*. É tarefa do divulgador científico alcançar não só maior números de ouvintes, mas também maior número de atenções. E Defoe permite isso. Por todas as razões acima, o *Robinson Crusoé*, de Defoe, foi escolhido como fonte. Além disso há uma associação possível entre a influencia de John Locke sobre Defoe e a relação deste com o empirismo inglês, como se vê no *Robinson* e que mais adiante se demonstrará.

O homem crédulo que vaga pelo mundo até alcançar alguma sabedoria, é também um mote capaz de mobilizar. A obra de Voltaire se escora precisamente nesse mote. Nesse caso, uma obra que, em princípio, seria espinhosa e de difícil digestão pela maioria dos poderes constituídos e dos poderosos que os bajulam se tornou um patrimônio universal pela graça do estilo e justeza dos desígnios. Voltaire teve a competência de tornar essa dolorosa reflexão sobre a condição humana algo não só palatável, mas até mesmo saboroso de ser ingerido conquanto que ainda exija bastante do senso crítico do homem para a sua digestão.

O mote de Voltaire é bastante similar ao de Rousseau, no seu *Emílio*. Talvez possamos apenas anotar que na obra de Rousseau, o homem encontra-se na condição de gerar educacionalmente um seu semelhante. Rousseau

visivelmente procura gerar como “pai”, um “filho” (continuador). Situação sem dúvida de apelo bastante universal.

Por fim, essas fontes foram escolhidas porque tanto as fontes virtuais quanto as literárias ocupam uma posição de padrão a ser copiado. Todas as fontes por nós escolhidas geraram imitações, influenciaram projetos semelhantes, são expressivas da sua época, são reconhecidas pela sociedade, pela dinâmica social-histórica e são reconhecidos pela academia. O fato de serem a matriz geradora de várias cópias nos escusam de não estudarmos uma razoável quantidade de autores “menores” que pouco mais fizeram que imita-los mas que, de um modo ou de outro, também tiveram um papel histórico, social e cultural.. Os autores ditos “menores” merecem e devem ser estudados³⁸. Nesse momento, contudo, as nossas fontes são estas que foram aqui defendidas.

2.3.3 – Problemas específicos quanto às nossas fontes

2.3.3.1 - Um problema específico das nossas fontes reais: sobre a possibilidade de incluir Rousseau e Voltaire no mesmo movimento filosófico

“O contrato social é um contrato insocial”. Voltaire

Inicialmente, é importante salientar que quanto á forma, existe uma razoável distância entre a fonte que nós utilizaremos de autoria de Defoe e a fonte que utilizaremos de autoria de Rousseau. E este fato não os torna incompatíveis. Certamente que Defoe não foi propriamente um “filósofo” do Iluminismo mas,

³⁸ Três tendências centrais da pedagogia iluminista: a “(...) doutrina empirista do inglês John Locke (1632-1704), pela qual a origem do conhecimento é a experiência; o racionalismo cientificista e revolucionário do enciclopedismo alertando para a preparação técnica, para os novos ofícios que surgiam, gerados pela máquina que começava a invadir os sistemas de produção; e finalmente a doutrina naturalista de J.J. Rousseau (1712-1778), fundamentada em idéias religiosas (*sic*) e que prescindindo do pecado original afirmava a bondade natural do homem, corrompido pelos males da civilização”. (COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil - juvenil, - Das origens indo européias ao Brasil Contemporâneo*. 3ª Edição. São Paulo: Edições Quiron, 1985.p.98)

inequivocamente, foi um publicista extremamente ativo tendo chegado inclusive a produzir obras de caráter mais acadêmico e formal. Certamente que Defoe era mais inclinado ao empirismo que os demais iluministas continentais³⁹. E isto não provoca espanto ao vê-lo perfilado junto a Rousseau e a Voltaire como fontes desse nosso trabalho. Esses argumentos podem soar ineficazes para sustentar a nossa tese de que Rousseau e Voltaire podem ocupar sim o mesmo espaço. Mas, convém lembrar que os argumentos acima apresentados tocam num ponto fundamental e decisivo para o Iluminismo: a tolerância.

Rousseau e Voltaire têm entre si distâncias não só teóricas, mas também pessoais⁴⁰. É comum considerarmos as imensas distâncias pessoais⁴¹ tão relevantes quanto as apenas notáveis distâncias teóricas.

Quanto às distâncias pessoais, os mistérios a serem resolvidos são mais terrenos e fáceis de identificar. Voltaire era um astro que queria ser ainda mais astro (talvez, inconscientemente, desejasse ser uma espécie de *filósofo-sol* nos moldes em que Salieri era o *músico-sol* da Áustria) e Rousseau era, quando chegou a Paris, um corpo celeste de inexpressiva grandeza que, no entanto,

³⁹ “Empirista e dedutivo, quase todo mundo o é em meados do século XVIII”. (BRÉHIER, Émile. *História da Filosofia - tomo segundo, fascículo um (O Século XVII)*. Tradução: Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1977.p.121)

⁴⁰ Sobre Rousseau, afirma Bréhier: “É a antítese de Voltaire, até nos detalhes: considera o bárbaro Cita ou germano superior ao civilizado, os costumes de Esparta opostos aos de Atenas, os romanos, degenerados desde que aprenderam as ciências gregas”. (BRÉHIER, op. cit., 1977.p.151).

⁴¹ Voltaire afirma provocativo: “Perdoemos ao pobre Jean Jacques quando ele só escreve para se contradizer; quando, depois de ter apresentado uma comédia vaiada no teatro de Paris, injúria os que representam comédias há cem léguas de lá; quando ele procura protetores e depois os ultraja; quando ele reclama contra os romances e escreve romances nos quais o herói é um tolo preceptor que recebe esmolas de uma suíça ao qual deu um filho, e vai gastar seu dinheiro num bordel de Paris; deixemos que ele acredite ter superado Fénelon e Xenofonte ao educar um rapaz de qualidade para o ofício de marceneiro: essas extravagantes banalidades não merecem um decreto de prisão; o hospício basta, com boas sopas, sangria e regime”. (SILVA, Fernando Correia da (editor). *Contos*. Tradução: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1964, p.152)

ganhou uma velocidade, um brilho e uma magnitude assombrosos. Assombrosa na medida em que acaba ocupando a condição de progenitor de boa parte do formato institucional do mundo ocidental e assombroso também, agora para Voltaire, na medida em que ameaça ofuscar-lhe o brilho. O episódio deflagrador da animosidade entre os dois está associado ao terremoto de Lisboa e à resposta mais pertinente, do ponto de vista do Iluminismo, que Rousseau apresentou à questão do *porquê de tantas pessoas haverem morrido na catástrofe*. Além da resposta de Voltaire ter explorado de maneira mais acanhada e mediana as possibilidades de aproveitamento para a causa iluminista da questão em pauta, a sua resposta foi soterrada pela repercussão alcançada pelo vaticínio de Rousseau. Para este filósofo, morreram tantas pessoas porque essas pessoas insistiam em morar, *contra a natureza*, amontoadas em viciosas e insalubres cidades. Deve ter sido constrangedor para Voltaire ter de assumir a condição de figurante quando a Europa vivia aquele que certamente foi um dos maiores acontecimentos do século XVIII afora, claro, a futura revolução francesa.

De mais a mais, Rousseau adotava crescentemente uma postura pessoal algo “messiânica” no que se refere à sua “missão”⁴². Os modos contritos, as vestes moderadas e uma atração genuína e visceral pelo campo e pelo isolamento o distinguia dos modos afetados, dos chistes bem temperados e do torvelinho da vida social parisiense de Voltaire e dos demais iluministas. Essa condição de coerência visceral (diriam alguns, exagerada) tornava Rousseau um pouco exótico e estranho aos olhos dos demais iluministas. Voltaire, com o amplo domínio que possuía das habilidades sociais (e das chacotas de salão), naturalmente que patrocinava o isolamento ainda maior do genebrino. É sabido: a distância de Rousseau era também fruto de circunstâncias.

⁴² “O Rousseau de *Confissões*, ansioso de solidão, de vida simples, de amizade confiante e incessantemente chocado pelas convenções, preconceitos, ódios que vê em torno de si. O problema de sua filosofia tem sido o problema de sua vida: esforço por reencontrar, em meio à depravação social, um estado de inocência e de pureza”. (BRÉHIER, op. cit., 1977.p.154)

“Em 1762, depois do *Emílio* e do Contrato Social, Rousseau é condenado por uma pastoral do arcebispo de Paris, posto no índice de Roma, censurado pela Sourbonne, anatematizado pelos Ministros de Berna, de Neufchâtel e de Genebra, em fim, mal visto pelos filósofos do ‘*Corrilho Holbachiano*’. Esse solitário pensador que resiste a toda classificação.” BRÉHIER (1977.p.150).

Mas isso ainda não é o essencial. Acreditamos firmemente que tanto Voltaire quanto Rousseau podem ser elencados, sem medo de erro grave, entre os pensadores iluministas. A questão apenas é que Rousseau tinha um vetor claramente direcionado para a emoção, embora ainda se situasse na razão⁴³. Enquanto Voltaire possuía um vetor voltado para a divulgação extremamente situado na razão. Como podemos ver, o antagonismo entre os dois não chega nem mesmo a ser um antagonismo antitético. Não cabe, de modo algum, afirmar que Rousseau é pura emoção e que Voltaire seja pura razão. Mas cabe, isto sim, dizer que situados no campo da razão, ambos apontam para direções distintas porém, não propriamente opostas. É claro que podemos considerar Rousseau um precursor do romantismo. Isto pode ser evidenciado na maneira pela qual conduz, por exemplo, sua narrativa no *Emílio*. O seu personagem parte de uma gênese racional contida (a ação do preceptor) para um clímax emotivo afetivo representado pela entrada de Sofia na história⁴⁴. Ou seja, a educação em Rousseau, como talvez uma parte expressiva do resto de sua obra, parte da razão para a emoção. Por exemplo:

“Rousseau critica o progresso da ciência na exata medida em que ele submete os homens a perda de sua autonomia. Ou seja, está se movendo no mesmo clima intelectual dos demais filósofos, pois também eles partem do primado da liberdade, com a diferença única de que para eles a ciência favorece o subjetivo, e para Rousseau contraria” ROUANET ([199-?].p.179)

Uma trajetória algo distinta, pôde ser verificada nas duas outras obras investigadas. O que define a partida de Defoe para o mundo (para a “educação”) é

⁴³ “Rousseau tem absoluta confiança na bondade original do coração humano; todos os vícios são adquiridos, sem que haja um ‘do qual não se possa dizer como e por que entrou’. A razão é que é naturalmente egoísta e ‘tudo refere ao eu’. (BRÉHIER, op. cit., 1977.p.161).

⁴⁴ E num plano menos ficcional, a verdadeira catarse emotiva que é a *Profissão de fé*.

o desejo de viver aventuras e conhecer o mundo. Após a sofrida educação na ilha face a natureza, Robinson, adulto consoma o processo de amadurecimento racional.

Em Voltaire é um beijo – e um desejo – quem deflagra a ida de Cândido ao mundo (natureza) que o educará. Observemos que tanto em Defoe quanto em Voltaire pensadores iluministas “típicos” parte-se do desejo para a razão. Em Rousseau parte-se da razão para o desejo. Mas a razão aqui aludida não é a razão cartesiana nem num caso nem no outro. A razão iluminista é a razão perpassada de cima a baixo pela profunda compreensão da necessidade de autocrítica e de limitação da capacidade humana de conceber a verdade. Razão e desejo, nos dois casos, são emanações da natureza, natureza que é na condição humana expressa pela “natural” racionalidade. Nos dois casos, a razão aparece e nos dois casos ela não ocupa uma condição subalterna. Ela ocupa para os três autores, uma condição de protagonista. Ou seja, Rousseau pode perfeitamente ser considerado precursor do romantismo mas tão somente precursor.

O fato mais importante, no entanto a ser observado no que se refere a esses dois pensadores, é que a comunhão essencial de idéias era bastante ampla. No espectro filosófico da época, colocar Rousseau num campo oposto ao de Voltaire seria coloca-lo no campo do absolutismo, o que soa absurdo e bizarro⁴⁵. Havia naturalmente distância entre os dois porque uma escola filosófica não pode marchar como uma ordem unida⁴⁶. Ainda mais quando essa escola filosófica se difunde, já no seu primeiro momento, por praticamente todo o continente europeu e, num segundo e imediato momento, assume o poder numa parte expressiva de um outro continente afastado do primeiro por um largo oceano (a América) difundindo-se em um espaço de tempo relativamente curto, por todo o

⁴⁵ “Para todas as correntes, o que estava em jogo era o objetivo supremo da ilustração, em sua ótica autonomista: garantir a liberdade real” (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.p.156).

⁴⁶ Mesmo o movimento “intelectual” nacional-socialista possuía grupos e dissidências.

continente americano e influenciando todos os demais continentes. O campo de difusão do Iluminismo quase que pode ser medido pela constância das cores da revolução francesa nos emblemas nacionais ou regionais da maioria dos países do planeta. É óbvio que diferenças substanciais sempre ocorrerão.

“(...) havia na Enciclopédia cinco doutrinas diferentes sobre a origem da sociedade: a teoria tradicional que atribui à vontade de Deus, a tese da origem familiar e patriarcal, a do instinto natural de sociabilidade e simpatia, a do interesse pessoal reflexivo, a do contrato (entendendo, por isso, o contrato que deu nascimento ao governo, tal como o pacto entre o rei e o povo, que deu origem à monarquia dos francos). Ora, todas essas doutrinas são formalmente criticadas por Rousseau”. BRÉHIER (1977,p.154/155).

Importa porem ressaltar que algo de significativo aconteceu na França do século XVIII, pois no mesmo lugar, numa mesma época e colaborando juntos numa mesma obra, estiveram presentes algo em torno de dez a quinze dos mais importantes filósofos de todo um século. É óbvio que os atritos teriam de acontecer. Nenhum desses pensadores, e volto a colocar em destaque Rousseau e Voltaire, eram medíocres. Em que medida gênios podem caber na média?

O fenômeno da distância de Rousseau para o iluminismo “médio” não é nem tão raro assim. Tomemos por base uma outra escola com similar proporção de gênios destacados. A Escola de Frankfurt constituiu-se em um instituto, publicou uma revista, introduziu temas relativamente novos na filosofia, vivenciou praticamente a mesma opressão, o nazismo. No entanto, uma boa cota de publicações filosóficas, nos nossos dias, busca enfatizar e reenfatizar as distâncias entre Marcuse e Adorno e as (imensas) “lonjuras” entre Horkheimer e Benjamin⁴⁷. Como norma, elas tomam por parâmetro a proximidade entre Adorno e Horkheimer como medida da distância de Benjamin para eles. Mas ninguém de

⁴⁷ Diderot declarou certa vez: “A Enciclopédia foi um sorvedouro no qual esses perfeitos trapeiros lançaram desordenadamente uma infinidade de coisas mal digeridas, boas, mas, detestáveis, verdadeiras, falsas, incertas, e sempre incoerentes e **discordantes**”. (DARNTON, Robert. *O Iluminismo Como Negócio – História da Publicação da “Enciclopédia” (1775-1800)*. Tradução: Laura Teixeira Motta; \Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996. 550f. p.130). *Grifo nosso*.

relevo ou reconhecimento tenta sugerir que Benjamin, apesar de tudo não pertença à Escola de Frankfurt. A proximidade de Adorno e Horkheimer é um feliz acaso filosófico, assim como foi feliz a identidade de idéias ou de procedimentos entre Diderot e D'Alembert ou entre Marx e Engels. Desse modo, Rousseau é tão iluminista quanto Benjamin é frankfurtiano, pois o que define ao fim e ao termo é a essência do pensamento filosófico. E essa essência em Rousseau ainda era iluminista.

3.3.3.2 - Um problema específico das nossas fontes virtuais: Do tratamento dado aos dados virtuais.

Naturalmente que toda pesquisa requer um pré-teste, contudo o pré-teste de uma metodologia que aparentemente funda a si própria, reveste-se de uma importância com frequência maior. O processo de construção da nossa metodologia envolveu inclusive alguns riscos quanto ao sucesso do empreendimento.

Inicialmente sabíamos que uma busca por alunos ou ex-alunos aleatórios de cursos on line na Internet seria não só trabalhosa como talvez inviável. Essa busca aleatória corria o risco também de produzir dados de baixa qualidade, dado o absoluto anonimato (e descompromisso) inerente a Internet. Para saber se as impressões de usuários e ex-usuários da Internet eram similares aos preceitos colocados pela pedagogia iluminista e organizando um pouco a imensa massa de pessoas que transitam por esse meio, a categorização resultou assim: usuários do tipo informal, pragmático e pragmático formal⁴⁸.

⁴⁸ Lévy tenta categorizar assim: “Podemos definir duas grandes atitudes de navegação opostas, cada navegação real ilustrando geralmente uma mistura das duas. A primeira é a ‘caçada’. Procuramos uma informação precisa, que desejamos obter o mais rapidamente possível. A segunda é a ‘pilhagem’. Vagamente interessados por um assunto, mas prontos a nos desviar a qualquer instante de acordo com o clima do momento, não sabendo exatamente o que procuramos, mas acabamos sempre por encontrar alguma coisa, derivamos de sites em sites, de links em links, recolhendo aqui e ali coisas de nosso interesse”. (LEVY, op. cit., 1999. 260f.p.85).

Os usuários *informais* são aqueles sem qualquer compromisso ou propósito ao navegar na Internet. Seria mais ou menos a versão virtual da pessoa que toma um livro com título sugestivo e folheia suas páginas em busca, inicialmente, de títulos de capítulos ou de verbetes curiosos, instigantes, estampas coloridas, ilustrações particularmente bonitas ou aliciantes. É uma atitude bastante similar à da pessoa que toma de uma revista ou livro ilustrado e folheia a esmo a fim de ocupar o tempo enquanto espera por algo. É puro trânsito. Na verdade, a descrição talvez mais correta desse tipo de usuário fosse a comparação com a pessoa que folheia uma revista que já leu. Nada ali é novidade aparente, sempre se pode encontrar algum pedaço de notícia ou fofoca ainda não lida, mas transitamos pelas páginas um pouco cegos e bastante displicentes. O usuário *informal* da Internet vaga ao sabor das janelas que são abertas, sem ponto específico de chegada e dentro em pouco sem se lembrar de qual foi o ponto de partida. Ao final da navegação, o que sobra são horas ocupadas.

O usuário *pragmático* tem uma atitude inicial diferente da do usuário informal. Ele inicia a navegação na Internet tendo um objetivo preciso: a coleta de uma informação específica. Ele recorre a Internet como a pessoa que toma de um livro, revista, enciclopédia ou dicionário e parte decididamente para o índice ou para o sistema de localização da informação pretendida. Isto naturalmente não quer dizer que o usuário *pragmático* sempre encontre a informação pretendida ou que frustrado não comece a derivar informalmente pela Internet. E mais, o usuário *pragmático* corre perfeitamente o risco de, ao buscar uma informação, encontrar outra que leva a outra, que leva a uma terceira, indefinidamente sem retornar jamais ao ponto visado inicialmente. Não raro, o usuário *pragmático* recorda-se do que estava procurando inicialmente nos últimos minutos de acesso à Internet e a busca se torna, então apressada. O usuário *pragmático* também pode derivar pelo

fato de encontrar links que remetem a outros lugares da Internet e que o desviam da sua objetividade inicial.

Como vemos, o usuário *pragmático* é certamente o que possui mais subtipos, embora, suspeitamos, não seja o maior grupo de uso da Internet. Até mesmo porque a condição de informalidade não se encontra dissociada da *pragmaticidade* e o usuário *pragmático* no trabalho, na escola etc, pode a qualquer momento assumir uma postura ludicamente informal.

O usuário *pragmático* é o que requer maior formação ou treinamento para o uso da Internet de acordo com os objetivos a que se propõe. Se o objetivo do usuário é o divertimento, o próprio meio é suficientemente intuitivo para garantir o preenchimento das horas de vazio, embora *mesmo o lazer possa ter níveis de qualidade e de efetividade distintos*. É óbvio que o usuário *informal* pode ser treinado para o lazer. Mas sendo “informal”, esse gênero de perspectiva soa algo contraditório. O usuário *pragmático* necessita realmente de orientação para saber:

1. como chegar à informação;
2. como selecionar a informação;
3. como partir da informação identificada e retida (por impressão ou aprendizagem) para outros locais de informação que somem ou expandam as possibilidades de conhecimento.

Isto é necessário porque o usuário *pragmático* é na verdade um usuário *informal* vivendo um momento ou situação de *pragmaticidade*. É algo episódico, ele não se encontra tutorado por alguém, alguma limitação ou alguma instituição que lhe oriente os passos.

Acreditamos ser totalmente inútil desejar enquadrar o uso da Internet a limites estritamente *pragmáticos*. Seria como, após ensinar uma criança a consultar verbetes numa enciclopédia, impedi-la de olhar *prazerosamente* para outras entradas relacionados nas remissões. O exemplo é oportuno porque se a

Internet se coloca *virtualmente* como um espelho *virtual* do mundo, naturalmente que a Internet é também *virtualmente* um espelho *virtual* da natureza (espaço e campo da cognição). Para os iluministas, é esse trânsito livre pela natureza que determina a gênese do conhecimento. Pelo menos em parte, como veremos.

O usuário *pragmático-formal* é um tipo de usuário e, de certo modo, uma escala de relação com a Internet (e conseqüentemente com a natureza). Por definição, ele possui um vínculo formal com uma instituição de ensino virtual na Internet. Ele possui um compromisso que, por mais flexível que seja, num determinado momento, se consuma. O seu deambular pelo espaço virtual é orientado por uma intencionalidade que define seus movimentos. É claro que o usuário *pragmático-formal* relaciona-se inicialmente com o curso on-line, da mesma forma que a criança (informal) que nunca freqüentou a escola e que, de um momento para o outro, necessita fazer isso. Vagar irresponsavelmente pela natureza é obviamente mais sedutor do que ter compromissos, *quaisquer compromissos*. Pedido a um usuário de curso on-line que visite um determinado site, acarreta invariavelmente que ele visite o site indicado e mais uns quatro ou cinco, todos eles com propósitos totalmente estranhos ao curso.

A reminiscência *informal* é muito forte e a natureza imensa. A escola real colocou para fora dos seus muros reais o lúdico, o aleatório, o intuitivo e o corpo, este último em todas as suas dimensões: seu biorítmo (horários), suas formas, suas singularidades e sua sexualidade. O que é insensatamente apontado como escapista na Internet são precisamente essas coisas e, ao tentarmos criar estruturas pedagógicas na Internet, *reproduzimos esse mesmo recorte na natureza*.

A evasão de cursos on line é a expressão da evasão dos cursos reais. A diferença talvez seja apenas de que a *domesticação do homem* no espaço real já foi concluída e a *domesticação do homem* no espaço virtual dá apenas os seus primeiros passos. Naturalmente que estes raciocínios podem ser questionados no

sentido de que, afinal de contas, “alguma estrutura, alguma orientação precisa haver”. Não questionamos, apenas observamos que estamos sempre bastante ansiosos por formatar qualquer estrutura humana aos ditames da sociedade *real*, sociedade esta, que é tão competente em fabricar infelicidade e frustração.

De qualquer modo, o usuário *pragmático-formal* ainda hoje, tem muito mais acesso a algum material escrito do que o estudante médio do sistema de ensino real do Brasil. Se na escola real o material didático é uma dificuldade brutal e incontornável (porque é econômica), na Internet, *uma vez obtido o acesso a ela*, obter o material didático escrito é o menor dos problemas. Sobre o “acesso econômico à Internet” trataremos mais adiante.

2.4 - O processo da construção de nosso questionário objetivo e de nosso questionário subjetivo⁴⁹

Dividimos a nossa investigação em dois tipos de questionários: um de respostas objetivas e outro de questões abertas.

Estendemos duas mãos sobre a nossa fonte por considerarmos que esta fonte não possuía ainda uma maneira conhecida e reconhecida de se expressar e manifestar. Precisávamos, portanto, de uma rede dupla com malha de variado feitio, para capturar dados de morfologia apenas suspeitada. A nossa fonte, por exemplo, não só não possuía qualquer metodologia científica específica, como as poucas referencias que havia, apontavam na direção da má qualidade dos dados extraídos desta fonte. Explicando melhor: investigação na Internet é um assunto sumamente novo na bibliografia que trata de metodologia da pesquisa. E não só isso: a fama corrente é a de pouca ou nenhuma credibilidade nas “pesquisas” oriundas da Internet. A primeira situação deriva da relativa novidade

⁴⁹ Um questionário escrito foi submetido on-line ao indivíduo pesquisado. Cada entrevistado, dentro dos limites da questão, expressou-se livremente, de acordo com: BRUYNE, Paul de et alii. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Tradução: Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.

do campo. A segunda situação, deriva do fato de que as pesquisas realizadas via Internet não têm, normalmente, qualquer controle sobre os seus investigados.

Uma limitação recorrente em pesquisas na Internet é quanto ao público alvo a que se destina. Normalmente, para evitar que qualquer *passante* curioso na Internet vote ou opine sobre assunto que não lhe diz respeito, são criados mecanismos de senha em softwares caros e complicados. Naturalmente que se o objetivo da pergunta fosse amplamente genérico, um questionário enviado de maneira totalmente aleatória talvez até fosse compatível com os objetivos. No nosso caso, no entanto, buscávamos um universo específico: usuários *pragmático-formais* da Internet. Ou seja, buscávamos pessoas que fossem ou tivessem sido matriculadas regularmente num curso on line. Para tentar contornar não só a precariedade dos dados bem como os custos de uma pesquisa lançada de maneira totalmente aleatória, passamos a procurar uma instituição de ensino on-line (respeitável, tradicional, ligada a uma instituição de renome, “permanente”, etc.) que estivesse disposta a nos fornecer nomes e e-mails de uma turma de alunos que lá tivessem estudado.

Do ponto de vista prático, esse problema foi bem satisfatoriamente resolvido pela prestimosa colaboração do PROJETO SALA DE AULA. Lá conseguimos não só nomes e e-mails de uma turma, mas de três turmas. O nosso universo estava assim delimitado. Além do mais, nós nos matriculamos em um dos cursos do PROJETO SALA DE AULA e observamos mais de perto o andamento do curso, a reação dos alunos, enfim a teoria na prática.

Outro problema que normalmente contamina pesquisas on-line é o referente à quantidade de vezes que um participante pode votar ou responder às questões que lhe são dirigidas. Esse problema fica totalmente contornado quando o universo fica bem definido não só em termos de quantidade, mas de qualidade de depoentes. Mas este fato, óbvio, nós só fomos descobrir depois de uma série de tentativas e erros, como veremos.

Existe por fim, mais um fator que freqüentemente turva a qualidade do resultado de pesquisas on-line. Trata-se da limitação sócio-econômica da enquête. Ou seja, através de uma pesquisa na Internet, o pesquisador fica sabendo o que pessoas com condições econômicas de possuir um computador⁵⁰ pensam sobre isto ou aquilo. Só isto e não mais que isto. Este não é um problema fácil de resolver (é mais ou menos o mesmo problema das pesquisas de opinião pelo telefone e apresenta o mesmo gênero de solução em *definitivo*: todos virem a possuir – algum dia - telefone ou PCs).

Lévy raciocina assim:

“Cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita. A impressão e a televisão introduziram a divisão entre aqueles que publicam ou estão na mídia e os outros. Como já observei, estima-se que apenas pouco mais de vinte por cento dos seres humanos possui um telefone. Nenhum desses fatos constitui um argumento sério contra a escrita, a impressão, a televisão ou o telefone. O fato que haja analfabetos ou pessoas sem telefone não nos leva a condenar a escrita ou as telecomunicações – pelo contrário, somos estimulados a desenvolver a educação primária e a estender as redes telefônicas. Deveria ocorrer o mesmo com o ciberespaço”, LEVY (1999. p.237).

Mesmo o público inicial da enciclopédia original, já se distinguia pela renda e pela exclusão:

“A primeira edição In-Folio valia dois mil quatrocentos e cinquenta pães, a In-Quarto, novecentos e sessenta, e a In-octavo, quinhentos e sessenta e três, (...) Um trabalhador sem especialização com mulher e três filhos precisaria comprar pelo menos doze pães por semana para a subsistência da família, e ganharia cerca de uma libra por dia, quando encontrasse trabalho. [metade da renda virava pão. A mulher trabalhando e os filhos também] Uma enciclopédia In-octavo ‘barata’ representava quase um ano e meio desse precário orçamento para a alimentação uma In-Quarto, um ano e meio, e uma In-Folio, quatro anos. Seria tão provável um desses trabalhadores comprar uma enciclopédia - mesmo se a conseguisse ler - quanto comprar um palácio”⁵¹. DARNTON (1996. p.218)

⁵⁰ E um provedor, e recursos para investir num curso on-line, e manter o equipamento em funcionamento (concertos, programas, antivírus, tinta, etc.), entre outros gastos.

⁵¹ Segundo nossos cálculos, e tendo por base que um pão na época equivaleria a cerca de duas varas de pão atuais, um PC básico, simples, despojado, standart (poderíamos dizer “*in octavo*”) custaria cerca de 1000 daqueles pães (um ano e sete meses de trabalho). Um PC de última geração (boa memória, periféricos, etc) que equivaleria à edição “*in folio*”, resultaria em 2250 dos pães do século XVIII (perto de quatro anos de trabalho). O acesso ainda permanece quase impossível – ainda que se supere o analfabetismo digital. Cf. Darnton, 1996.

Portanto:

“A Enciclopédia não foi especialmente atraente para os comerciantes e manufatores, e sim para um público heterogêneo de nobres, clérigos e um grupo por vezes identificado com a *Bourgeoisie D’Ancient Regime* - ou seja, figuras locais eminentes, pessoas que viviam de renda, altos funcionários do governo e profissionais liberais distintos da burguesia industrial moderna”. DARNTON (1996. p.226).

A única maneira de resolver esse problema, de imediato, é situar a pesquisa dentro de um universo que *de qualquer modo* faria uso do computador. Assim, se a nossa pesquisa volta-se para usuários de cursos on-line, o problema do nível sócio-econômico do nosso pesquisado se torna menos relevante. Ou de casa, ou do local de trabalho, ou de ambos, ele, o usuário, fará o seu acesso ao curso on-line. E de fato podemos verificar que pessoas sem computador em casa atuaram de forma igualmente eficaz às que tinham dois computadores à disposição. Outro cuidado que é importante mencionar, é quanto ao grau de ensino do curso on-line sobre o qual nos debruçamos. Os níveis básico e médio de ensino contam com mais computadores de livre acesso ao estudante nas propagandas “virtuais” pagas pelo Estado, do que no seu cotidiano real da sala de aula. Mas, nas universidades brasileiras, começa a se tornar relativamente comum a existência de espaços onde o acesso à Internet é livre ou pelo menos barato. Naturalmente que buscamos algum tipo de curso on-line que fosse freqüentado por pessoas que no mínimo freqüentassem universidades. Ou seja, a própria condição de existência do nosso universo já define que ele é parte interessada e potencialmente atuante no universo que pretendemos investigar. Isto quer dizer que ao escolhermos um curso de extensão universitária para alvo da nossa investigação, contornamos o problema da natureza econômica do acesso ao computador, sem, no entanto viciar os dados sócio-econômicos.

Passemos agora aos problemas específicos atinentes à construção do nosso instrumento de questões objetivas.

2.4.1 – Quanto ao questionário objetivo.

O universo com que nos defrontamos no início da nossa investigação apresentava muito de desconhecido naquela ocasião. Sentimos o peso da palavra “exploratório” que define o olhar da nossa pesquisa sobre os cursos on-line. Sabíamos do dado assustador das pesquisas realizadas por correspondência de que estas possuem baixíssimo coeficiente de resposta. A partir desse dado, nós imaginávamos que a presença física, imediata e aliciante do pesquisador era decisiva para um retorno de pelo menos metade dos formulários enviados. Tivemos algumas surpresas.

Iniciamos a nossa investigação sabendo de antemão que entre quatro e cinco dos nossos entrevistados estavam destinados a serem “*estragados*”. Por *estragados* queremos dizer que eles seriam objeto de pré-teste que, se mal sucedidos ou mal encaminhados (quanto à linguagem, quanto ao tratamento, quanto à rapidez do preenchimento das respostas, quanto à devolução do formulário, quanto ao tom do formulário, quanto a sua extensão, etc.), dificilmente tornariam a nos procurar. Nossa angústia residia no fato de que não tínhamos tantos depoentes assim que pudéssemos esgotar (“*desperdiçar*”) no próprio processo de formulação da metodologia mais adequada.

Várias tentativas por e-mails foram feitas de primeiro contato. Algumas foram tão mal sucedidas que jamais recebemos sequer a notificação de recebimento. Mas outras apontaram para direções que muito nos auxiliaram. Os erros se fizeram acertos. O primeiro deles, foi de que a assim chamada “cibercultura” existe e deve ser conhecida para se atuar no universo on-line. A *cibercultura* a que nos referimos, não é a dos tratados acadêmicos, trata-se de uma cultura *de fato*. Com suas peculiaridades e esquisitices.

Um aspecto que pode ser citado é o que se segue. Perdemos um tempo imenso e precioso tentando desenvolver softwares de questionários que servissem para nossa investigação. Descobrimos que, a não ser que não

tivéssemos urgência de tempo e de eficácia nas enquetes, não era desejável realizar duas experiências acavaladas (criar um software e realizar uma pesquisa).

QUESTIONÁRIO OBJETIVO:

I) SOBRE A INTERNET E OS CURSOS ON-LINE VOCÊ SENTIU QUE ELES (marque as afirmativas que julga corretas):

<input type="checkbox"/>	1. Estimulam o transito do usuário entre várias culturas de vários países?	
<input type="checkbox"/>	2. Valorizam o uso da imagem como recurso de aprendizagem?	
<input type="checkbox"/>	3. Valorizam a livre iniciativa para a instrução?	
<input type="checkbox"/>	4. Valorizam o uso de exemplos práticos para a aprendizagem?	
<input type="checkbox"/>	5. Valorizam a confecção (realização/confecção pelo próprio aluno) do produto final do curso?	
<input type="checkbox"/>	6. Valorizam o senso crítico?	
<input type="checkbox"/>	7. Valorizam a tolerância entre os diferentes?	
<input type="checkbox"/>	8. Valorizam as formas de ser, viver e raciocinar típicas das sociedades ocidentalizadas?	
<input type="checkbox"/>	9. Valorizam a importância de "vivenciar" (virtualmente) várias culturas, vários países?	
<input type="checkbox"/>	10. Valorizam uma visão não discriminatória das minorias (sexuais, religiosas, etc)?	
<input type="checkbox"/>	11. Embora não desvalorizem (nem discriminem) a racionalidade hindu, islâmica, etc, mas a internet e os cursos on-line se organizam de tal forma que valorizam a racionalidade ocidental?	
<input type="checkbox"/>	12. Valorizam o informalidade da formação?	
<input type="checkbox"/>	13. Valorizam o ritmo próprio (individual) da formação educacional?	
<input type="checkbox"/>	14. Deixam transparecer uma visão anti-tradicionista da sociedade e da escola?	
<input type="checkbox"/>	15. Deixam transparecer um certo culto à inovação, a novidade e ao novo?	
<input type="checkbox"/>	16. Deixam transparecer uma crença no conhecimento como aperfeiçoador do futuro da humanidade?	
<input type="checkbox"/>	17. Deixam transparecer uma crença num destino comum (guiado pela ciência) para a humanidade?	
<input type="checkbox"/>	18. Deixam transparecer a importância e a necessidade de conhecer vários idiomas e	

Figura 2: Página da internet em que aparecem dezoito das trinta questões de que se compôs o nosso questionário de trinta questões objetivas.

Passamos então a procurar um software já pronto, onde coubessem os questionamentos que pretendíamos realizar. A tentativa resultou cara, insatisfatória e finalmente frustrante. Cara, porque experimentamos vários tipos à venda no mercado. Insatisfatória, porque percebemos que em função do tipo do público alvo (universitários) e da natureza das nossas indagações, nenhum dos softwares pré-existentes comportava o nosso gênero e nível de pesquisa. O espaço reservado à digitação das perguntas era pequeno, padronizado e inelástico e o mesmo se dava com o espaço reservado às respostas. Questões abertas, nem pensar. Disso resultou um híbrido que foi submetido a alguns dos

nossos depoentes e finalmente veio a frustração: dificilmente alguém *baixa* (aceita) um e-mail contendo um software. E se baixa, não abre. O entrevistado torna-se desconfiado do propósito da pesquisa (pode interpreta-la como tendo propósito comercial ou de difusão de vírus). Softwares têm via de regra designes com grande quantidade de imagens que irritam o usuário pela baixa velocidade que possuem de recepção. Mais isso não é o mais importante. O mais importante é que softwares podem ser verdadeiras bombas de vírus, e ninguém vai por em risco seus arquivos, seus trabalhos e seu bolso apenas para responder a uma pesquisa on-line, de origem desconhecida ou duvidosa. Hoje temos a convicção de que *talvez* um usuário da Internet faça uso de um software depois de adquirir alguma confiança no pesquisador. E aqui nós entramos num terreno bastante interessante.

Descobrimos que é absolutamente fundamental buscar estabelecer uma relação de confiança e credibilidade com o outro internauta. Coisa que paradoxalmente não se exige, de modo necessário, entre entrevistador e entrevistado numa situação “real” de pesquisa. Descobrimos também que na Internet as pessoas querem confiar, mas que estão, como no mundo real, dispostas a dar um passo atrás, ao menor sinal de ameaça. A diferença apenas é que no mundo real, um passo atrás significa alguns centímetros e no mundo virtual, o mesmo ato significa o desaparecimento absoluto para nunca mais.

Olá!

Sou estudante do Mestrado em Educação da UFBA e estou escrevendo minha dissertação sobre o **Projeto Sala de Aula**. Prof. Marcos Palácios me ajudou dando o seu endereço. E você? Me ajuda também? Eu estou muito curioso sobre suas opiniões sobre a Internet e sobre os cursos on line. Volto em breve a entrar em contato com você, com mais detalhes.

Antecipadamente super grato pela sua boa vontade,
Prof. Francisco de Assis Pinto da Silva

Figura 3: Primeiro e-mail enviado: estabelecer credibilidade e confiança.

Isso ficou particularmente evidente na busca para acertar o tom dos e-mails. Transmitir segurança e, pelo menos, nos primeiros contatos tomar o mais absoluto cuidado em não ser confundido com *vendedor* de qualquer coisa que seja⁵². Essa postura exige clara identificação da instituição a que o investigador encontra-se ligado. É desejável que o telefone da instituição ou o endereço eletrônico dela seja fornecido. Não pudemos, por razões óbvias, tomar esse cuidado. No caso, a cautela visava mais *a proteger o nosso banco de dados* do que fornecer credenciais a mais ao entrevistado. E assim tocamos num tema importante.

Talvez a realidade mais constante para nós tenha sido o medo de contaminação por vírus. Durante o período da pesquisa, recebemos dezenas de e-mails respostas, esclarecimentos, dúvidas, etc. E dentro deles, quase duas dezenas de vírus de todos os tipos, formatos, propriedades e graus de periculosidade. A pesquisa de campo no mundo real pode acontecer num meio agressivo ou temeroso. Num ambiente de criminalidade ou agressividade

⁵² Aliás, não é à toa que pesquisadores da saúde, do IBGE, do Ibope etc, andam fardados e de crachá. A atitude é sempre outra, o vendedor - um trata do vil metal, outro, o pesquisador - de alguma forma de *conhecimento*. Como podemos ver, o conhecimento (emprego da Razão) começa a definir já daqui algumas coisas, como por exemplo, o que é

exacerbada, um pesquisador pode sofrer violências, por outro lado, num ambiente de medo ou desconfiança quanto ao uso da informação pesquisada, os entrevistados podem mentir e assim poluir o resultado da investigação. Tudo isso é o que o vírus significa para a pesquisa on line. *É perigoso andar nas info-vias assim como nas vias*⁵³.

Fizemos tentativas de montar, por duas oportunidades, um site na Internet para encaminhar os nossos entrevistados a esses lugares. O objetivo era tornar indireto o acesso ao nosso banco de dados e assim protege-lo um pouco mais. Essa operação resultou complexa e só foi efetivamente usada por uns poucos entrevistados, acabou tendo para nós apenas a função de exercício acadêmico, de qualquer modo bastante válido.

No entanto, o principal instrumento de acesso aos nossos entrevistados e de contato deles conosco foi o e-mail. Depois que vivemos a fase de pré-teste, depois da quase infrutífera pesquisa por técnicas de investigação on line nos tratados acadêmicos, depois de termos conseguido encontrar algumas respostas quanto a padrões de comportamento e de etiqueta na Internet, alcançamos um patamar que consideramos ótimo e passamos a usar com bem poucas correções a partir de então.

O padrão corresponde mais ou menos ao que se segue. Os primeiros e-mails não devem conter arquivo anexado de imagem ou qualquer tipo de recurso que possa esconder vírus ou criar problemas para o equipamento do entrevistado. Contabilize-se entre os problemas, demoras excessivas no download⁵⁴ do e-mail. O primeiro e-mail deve avisar formalmente ao entrevistado

“legítimo” face à cibernética e o que é *trash* (lixo) face a ela e que, portanto, não mereceria atenção.

⁵³ “(...) O usuário do não-lugar é sempre obrigado a provar sua inocência”. (AUGÉ, op. cit., 1994. 111f.p.94)

⁵⁴ Download: “baixar arquivo”, carregar a máquina de dados. Existe um pequeno Glossário em anexo a este trabalho.

de que ele será entrevistado dentro em breve a partir da recomendação de uma pessoa do seu conhecimento. No nosso caso, o nome do gentil diretor do PROJETO SALA DE AULA, foi o veículo.

Os entrevistados devem ser identificados claramente a um universo, por duas razões: primeiro para que ele tenha uma vaga idéia de qual o propósito da atividade a ser realizada; segundo para que sua confiança seja sutilmente adquirida através da situação do nome de algo em que ele esteve relacionado e de alguém ligado a essa situação em pauta. No nosso caso mencionar que o coordenador “x” do Projeto “y” nos orientou para o seu nome, cria dois referenciais de confiabilidade. Um terceiro referencial de confiabilidade é o nome da instituição a que o pesquisador está ligado, que deve ser de preferência a mais universalmente conhecida. Por deselegante que isso possa parecer, se houver um pequeno vínculo entre o pesquisador e uma universidade mais conhecida e um grande vínculo entre o pesquisador e uma universidade menos conhecida, ele deve preferir se apresentar como da instituição mais conhecida. Outro fator que colabora é a titulação do pesquisador.

Contudo, embora não tenhamos dados estatísticos de um universo significativo para afirmar o que se segue, tivemos, do ponto de vista qualitativo, uma nítida impressão de que angariou bastante simpatia, anunciar que o objetivo da pesquisa era realizar algo que se situa no campo do interesse possível do entrevistado. Explicando melhor, ao anunciarmos que o objetivo da investigação era a consumação de uma dissertação de mestrado (algo que se situa no horizonte de desejo e simpatia do tipo do universo pesquisado) a atitude expressa nos e-mails de resposta pareceu-nos ser bem mais positiva⁵⁵. Qualificaria a essa mudança de atitude como sendo já uma manifestação do apelo afetivo.

⁵⁵ Em anexo, a interessantíssima íntegra dos e-mails quanto a isso. Ver “E-mails de relacionamento”.

Olá, novamente!

É bem legal de sua parte me ajudar nessa dissertação de mestrado.

Faça assim: coloque as respostas disso que lhe peço num e-mail e mande para mim.

A-primeira parte

nome

sexo

idade

profissão

grau de instrução

vc estuda on line, em casa ou no local de trabalho?

B-segunda parte

Não se acanhe: escreva bastante (eu vou ler tudo!).

- 1) Reflita: Quais as vantagens e as desvantagens de um curso on line?
- 2) Reflita: Quais as semelhanças e diferenças entre a Internet e uma enciclopédia?

Obrigadão.

Prof. Francisco de Assis Pinto da Silva.

Figura 4: Segundo e-mail enviado: familiaridade e questões abertas.

O tom informal mais contido da primeira comunicação, seguido de um tom mais informal na segunda comunicação, parece-nos ter sido produtiva. A busca pelo estabelecimento de um pacto de confiabilidade expresso na ação de somente começar a enviar formulários em anexo depois de ter sido estabelecida uma rotina de intercâmbios confiáveis e bem sucedidos também nos parece que foi produtiva. A disposição para responder a e-mails de caráter pessoal (quais concursos realizavam-se aqui, quais autores utilizávamos com mais freqüência para trabalhar isto ou aquilo, se conhecíamos o livro ou dissertação desta ou

daquela pessoa etc.) foi certamente a prática mais esgotante e mais necessária. Pois, em virtude até mesmo do nível de formação acadêmica dessas pessoas, pouco se poderia esperar delas, em termos de colaboração, se elas começassem a desconfiar do perigo de vírus nos arquivos anexos⁵⁶.

Isto nos remete a uma recomendação seriíssima: convém programar a fase de campo da pesquisa para meses com feriados e datas menos perigosos. Natal e Ano Novo são totalmente proibidos, Dia dos namorados, etc, às vezes é melhor nem ligar o PC. É importantíssimo estar atento aos feriados estadunidenses e europeus (Dia da vitória, Dia do trabalho, 4 de julho, Dia das Bruxas...).

Olá!

Lembra do meu e-mail? Estou confiante que vc me dê uma força respondendo minha pesquisa para a dissertação. Após ter me enviado a folha de respostas via Internet, ligue para mim (a cobrar: 0 XX 73 6332706). Estarei de plantão aguardando o seu contato todo esse fim de semana (05 e 06 de maio). No telefone, vc me responderá a cerca de dez questões objetivas do tipo "sim ou não". Terei de ser bastante objetivo ao telefone devido *aos custos*, mas será legal esse contato mais próximo.

Ansioso por pelo contato,
Prof. Francisco de Assis Pinto da Silva.

Figura 5: Em alguns casos foi necessário reforçar o caráter multimídia do contato.

Reconfirmar o pedido de resposta para uma enquête enviada há quinze dias ou mais num meio em que o anonimato é total, a independência absoluta, e a

⁵⁶ Cito bastante o perigo do vírus, pois por uma infeliz fatalidade, o período que separamos no nosso cronograma para a ida a “campo”, coincidiu com a eclosão e aparecimento de uma série de vírus novos e perigosos. Pude observar inclusive que *nas datas recomendadas como sendo perigosas para o aparecimento de vírus, havia menor envio de e-mails de resposta*.

desobrigação é infinita, exige um tato extremado para não se configurar como “chato” da Internet. Esse cuidado parece tolo, mas é necessário. Na maioria dos navegadores de Internet existentes é possível com alguns poucos cliques eliminar e impedir que sequer caia na caixa de correspondência e-mails indesejados. Ou seja, se o depoente se aborrecer com o entrevistador, na Internet, ele só precisará fazer isso uma vez. Nenhuma tentativa posterior produzirá qualquer resultado. Por fim, o último cuidado é dispor de um universo de endereços e e-mails suficientemente grande para que a pesquisa não fique inviabilizada. No caso de pesquisas no universo real, para a maioria dos casos em que existem poucos depoentes há como contornar o problema. Mas em todos os casos de pesquisas (sérias) na Internet *não há maneira alguma* de contornar o problema. O universo se esgota e simplesmente não há mais a quem perguntar.

Olá,

Levei algumas semanas tabulando os dados da primeira etapa da minha pesquisa para a dissertação de mestrado. Volto a lhe procurar para que me ajude preenchendo um formulário de questões objetivas. Essas questões devem ser respondidas **tendo em mente sempre o que vc sente que a Internet lhe transmite**. Está próximo o momento em que a pesquisa de campo terminará. Os resultados gerais da pesquisa? Vc será um dos primeiros a saber!

Sempre muito agradecido,
Prof. Francisco.

OBS: Qualquer dúvida sobre como responder o questionário, envia-lo ou compreende-lo, mande-me um e-mail ou ligue para mim (0 XX 73 633 2706). Estarei de plantão em casa todo esse final de semana (02 e 03 de junho).

Figura 6: Esclarecendo dúvidas e propondo o formulário objetivo.

A própria natureza do meio esvazia o universo de e-mails a serem contatados, antes mesmo de o pesquisador iniciar a investigação. A fluidez de usuários da Internet entre os vários provedores é imensa. A mudança de endereços é constante e não há qualquer maneira de identificar o novo endereço

de alguém que mudou de provedor, a não ser claro, com uma dose desproporcional de trabalho que ao fim se revelaria não compensatória para obtenção de tão somente um ou outro formulário respondido.

2.4.2 – Quanto ao questionário aberto

Adotamos a estratégia de utilizar duas formulações de questionário: um de feição objetiva e outro de feição qualitativa. O propósito foi o de cruzarmos os seus resultados objetivando assim obter um enlaçamento superior do objeto investigado. A justificativa situa-se nas próprias características do meio consultado. A partir das primeiras experiências que tivemos, percebemos que o nosso entrevistado típico considera a tela do seu micro computador como parte do seu espaço privado. Embora muitos deles considerem fantástica a interatividade, a conexão com o mundo, etc, o fato é que uma “televisão que responde” provoca reações negativas após algumas aparições *não consentidas*. Encontrávamo-nos, pois, diante de um desafio: elaborar uma metodologia que produzisse o mínimo de contatos e alcançasse o desejado perfil do objeto investigado.

O questionário aberto teve para nós a finalidade de buscar apanhar os aspectos relevantes que tivessem escapado das “armadilhas” das questões objetivas. E foi bom tomarmos essa providência. O estudo não teria a mesma significação e ênfase que acabou tendo sem os depoimentos dados pelos internautas que fizeram uso dos cursos do PROJETO SALA DE AULA. Outro aspecto também relevante é que o cabeçalho do questionário aberto forneceu uma série de dados que o questionário objetivo não forneceu e vice-versa, dado que a fim de ter maior controle sobre o efeito de um e de outro tipo de pesquisa, as enviamos de forma alternada.

Merece menção também, o fato de que em virtude da imensa distância entre o número inicial de endereços a serem pesquisados e o número final de entrevistados que responderam aos nossos questionários, era crucial valorizar ao

máximo as possibilidades de informação que obtivéssemos dos nossos informantes. A evasão de entrevistados traz a esse nosso estudo uma característica singular que é a variação bastante nítida nos universos apresentados nas várias tabelas que o compõem. Esse aspecto, a evasão de entrevistados, certamente deverá ser levado em conta em estudos futuros que envolvam a Internet. Caso nosso universo inicial tivesse sido 20% menor, talvez o estudo não fosse possível de ser realizado.

Uma das questões que compôs o nosso questionário aberto pedia para os nossos entrevistados dizerem quais as vantagens e desvantagens de um curso on line. Outra das questões procurava saber que diferenças e semelhanças eles conseguiam identificar entre a Internet e a enciclopédia⁵⁷.

Pelas primeiras experiências que tivemos, sabíamos que as questões seriam, em um percentual muito alto de casos, apenas o ponto inicial de longas digressões. Poucos entrevistados foram sintéticos na resposta às questões abertas. A Internet, nós já havíamos percebido, estimula uma atitude confessional e uma necessidade extraordinária de comunicar-se, desde que o entrevistado não se sinta invadido na sua privacidade e boa fé. A maioria dos entrevistados envolveu-se com essa ambiência e extrapolou, em muito, o que seria uma mera resposta, ou relação formal de entrevista. Houve pessoas que nos procuraram para esclarecer aspectos do questionário e da pesquisa, houve pessoas que nos procuraram para indicar bibliografia e houve, até mesmo, pessoas que nos recomendaram novos possíveis entrevistados.

A proposta de aliar duas modalidades de inquirição foi bem sucedida porque permitiu que um levantamento cobrisse possíveis lacunas do outro levantamento. Os resultados, de um modo geral, se mostraram bastante compensadores.

⁵⁷ Ver: “Capítulo VII – Discussão das respostas dadas às questões abertas (subjetivas)”.

2.5 - Da eleição dos preceitos

2.5.1 - O procedimento de eleição

Para levantar os preceitos que definiriam a face pedagógica do Iluminismo adotamos a estratégia de verificar dentro dos três romances e nas demais fontes citadas⁵⁸ o que seria relevante nesse sentido. O levantamento desses preceitos é uma etapa de importância capital para a nossa investigação, tendo em vista que esses preceitos definirão os limites “mensuráveis” do iluminismo e serão o esteio básico dos questionários a serem elaborados. É a proximidade ou distância a esses preceitos que devem definir o caráter mais ou menos “iluminista” da internet/cursos on-line.

Buscamos encontrar situações e valores que se verificassem em vários momentos dentro de cada uma das obras e que se verificassem reiteradamente no conjunto das obras utilizadas como fonte. Naturalmente que alguns preceitos aparecem com maior insistência em algumas das obras e em outras quase inexistem. Existe mesmo o caso de preceitos que se verificam com uma ênfase perturbadora em apenas uma das obras. De modo geral, no entanto valorizamos os preceitos que se mostram de maneira mais ou menos equilibrada nas fontes por nós estudadas.

A flutuação quanto ao aparecimento de preceitos em uma e em outras fontes deve ser creditado às vezes ao próprio tema explícito de que trata a obra. Tal é o caso, por exemplo, do *Emílio*. Não podemos jamais esquecer que o seu subtítulo é referente à educação. Na realidade, o *Emílio* é uma obra que versa explicitamente da primeira à última página sobre educação. Embora arrazoados explícitos e inferências implícitas apareçam nas demais obras investigadas, salta aos olhos a predominância do tema *educação* na obra de Rousseau. Tal

predominância acabou mesmo determinando que se formulasse uma sessão à parte dentro do nosso trabalho somente para investigar os raciocínios de Rousseau diante dos raciocínios dos demais autores em pauta.

Outro caso em que esse gênero de distorção pôde ser verificado é no *Cândido*. Voltaire é um autor consagrado na arte de exprimir suas idéias, satirizando as estruturas vigentes. O sarcasmo é o próprio ar que ele respira. Daí, que uma obra cujo subtítulo seja “O *otimismo*”, já nos faça antever que a obra será crivada de situações que estimulem o *pessimismo*. Só com muita cautela nas considerações feitas é que se consegue driblar a impressão inicial de que o pessimismo verificado, não só aí como também em algumas outras obras do mesmo autor, revelam não um conjunto de valores intrínsecos e permanentes da filosofia por ele advogado, mas, isto sim, um efeito literário deliberadamente buscado e que traz escondido no seu subsolo um otimismo profundo pela humanidade – ou, pelo menos, pela humanidade, se regida pela razão.

Essa situação é também verificada no *Robinson Crusoé*, de Defoe. Um contato superficial com as lamúrias constantes do personagem principal poderia fazer supor que a sua tristeza e negatividade fossem algo permanente na visão de mundo da época. Esse perigo é particularmente presente quando levamos em consideração que algo dessa mesma atitude aparece em Voltaire. Ora, quanto a Voltaire já esclarecemos de que resulta aquela atitude, e quanto a Defoe? Às vezes, a resposta a situações complexas pode ser encontrada a partir de raciocínios simples (porém de modo algum simplistas). Robinson Crusoé é um personagem que naufraga em três de suas primeiras quatro viagens de barco. É também um personagem marcado pela ruptura com seu pai motivada justamente pelo seu ímpeto incontrolável por viajar. É óbvio que esse personagem será amargo: Robinson é um náufrago, um homem à deriva face o seu destino.

⁵⁸ Para melhor disciplinar a apresentação dos preceitos verificados na enciclopédia, optamos por expô-la de forma comparativa (*este é o norte da nossa investigação*) ao

Alguns dos preceitos encontrados não manifestam relação direta com o objeto da nossa investigação. Mas puderam trazer elementos indiretos que somaram e influíram em maior ou menor proporção nas conclusões que tiramos a respeito dos textos investigados. Esse é o caso particularmente da noção de simulação; daquilo que denominamos de educação para a indústria e também das normas para a criação/educação do cidadão em Rousseau.

PRECEITOS ILUMINISTAS IDENTIFICADOS NAS FONTES INDICADAS

	DEFOE	VOLTAIRE	ROUSSEAU
Uso da simulação	x	x	x
Pequeno-burguesismo ⁵⁹	x	x	x
Valorização da vivência/empirismo	x	x	x
Viagem como processo educador	x	x	x
Educação para a indústria ⁶⁰	x	“X”	x
Racismo	x	“X”	x
Individualismo	x		
Antifanatismo	x	x	x
Culturalismo ⁶¹	x	x	x
Misticismo ⁶²	x		x
Utopismo	x	x	x
Antitradicionalismo		x	x
Antiautoridade		x	x
Antibelicismo		x	
<i>bon savage</i>	“X”	x	x
“Globalismo” ⁶³	“X”	x	x

Fontes: *Emílio ou Da educação*; *Robinson Crusoe*; *Cândido ou O otimismo* e; a Enciclopédia.

Legenda: X = o preceito é visto plenamente; “X” = o preceito é visto algo diluído, implícito ou com poucas aparições; VAZIO = o preceito não é visto ou é visto apenas muito diluído.

Quadro 1: Preceitos iluministas identificados nas fontes indicadas.

⁵⁹ Pequeno-burguesismo: corresponde à crença de que a indústriabilidade e a poupança estão na base da formação do capital. Repúdio à fortuna fundada na tradição. Tem a ver com a ética a que se refere Weber.

⁶⁰ Educação para a indústria: educação para a indústriabilidade. Não é só um saber técnico é também um saber moral. Indústriabilidade é o completamente oposto a “ociosidade”, que é associada ao Antigo Regime.

⁶¹ Culturalismo: corresponde a uma atitude de compreensão e, na medida do “possível”, aceitação da cultura do outro.

⁶² Misticismo: Seria o conjunto do que constitui a visão “religiosa” dos iluministas. Nos termos da época, concentra ainda bastante dos parâmetros morais de conduta e valores.

⁶³ Globalismo: visão de mundo que busca compreender toda a humanidade como compartilhadora da mesma marcha histórica. Está na gênese da noção de História Universal.

2.5.2 - Os preceitos eleitos: arrazoado

Preâmbulo

Após o supracitado processo de identificação dos preceitos nas várias obras ou manifestações Iluministas passamos agora a enunciar em que consistiriam essas normas de pensamentos que tão claramente identificariam a maneira de ser, de pensar, de atuar e de acreditar presentes no Iluminismo. Essa investigação às vezes nos levou a situações aparentemente paradoxais como, por exemplo, identificar manifestações explícitas, às vezes não em um ou dois dos autores pesquisados, mas mesmo em todos eles e, em alguns casos, em várias de suas obras, de preceitos *aparentemente* estranhos ao Iluminismo⁶⁴. Nesses casos foi preciso recorrer a uma decodificação dos princípios contidos nas entrelinhas. Esse esforço às vezes demandou um estudo bem mais aprofundado do que em princípio esperávamos da realidade e dos contextos o século XVIII⁶⁵. Às vezes uma palavra ou ato possuía um peso e um valor no século XVIII e possui outro nos nossos tempos; às vezes o significado só encontra possibilidade de compreensão dentro do estrito contexto da época. O ponto a que pretendemos chegar é à afirmação aparentemente óbvia, mas para nós de uma certa relevância, de que a filosofia Iluminista *possui historicidade*.

Isto quer dizer que alguns dos adversários contra quem se batia o Iluminismo no século XVIII, hoje praticamente inexistem ou mudaram totalmente de lugar. O exemplo mais gritante é o da Igreja Católica, que no contexto do século XVIII estava associado ao obscurantismo e no século XX, em algumas ocasiões, lugares e circunstâncias, encontra-se surpreendentemente associado à denúncia militante das mazelas da ordem instituída *a partir do Iluminismo*: o

⁶⁴ “Não se trata de um movimento homogêneo; não é possível encontrar nele um sistema de idéias ou uma escola; dir-se-ia que é, acima de tudo, uma mentalidade, uma atitude cultural e espiritual”. BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de Política, volume I (a/k) e II (l/z)*. Tradução: João Ferreira et alii. 7ª edição. Brasília: Editora Unb, 1995. (p.605)

⁶⁵ Nesta etapa do nosso trabalho é importante levar em consideração a cronologia básica do século XVIII que consta desse trabalho, em anexo.

capitalismo liberal. E este não é o único exemplo em que foi necessário identificar o verdadeiro cerne, não o aparente, mas o essencial, das reivindicações iluministas do século XVIII⁶⁶. Extrair do foco de análise os seus inimigos de ocasião e buscar identificar as suas iras fundamentais. Somente após essa investigação é que se pôde proceder a uma atualização da linguagem para que o indivíduo pesquisado hoje, no princípio do século XXI, pudesse entender a linguagem e a terminologia dos preceitos enunciados pelos iluministas e então se posicionar face à presença ou não deles na Internet. Sim, pois era necessário que nos formulários nos expressássemos em linguagem de hoje, inteligível. Uma das dificuldades mais gritantes que tivemos nesse trabalho de tradução das imagens evocadas nas obras dos filósofos do século XVIII foi quanto à relação com ao significado do valor *terra*. Tivemos por exemplo que lembrar o que era o fisiocratismo⁶⁷, se ele ainda era uma escola econômica de relevo na época, qual o significado econômico da terra para os fisiocratas e, principalmente, qual o significado político da produção, do trabalho e da indústria, fosse ela na cidade ou no campo? Havia também valores simbólicos envolvidos na questão, pois a volta à terra também implicava numa volta a uma *selva*, mas não qualquer *selva*, mas uma *ótima* selva, perfeita, idílica, utópica. O bom selvagem espreitava os iluministas de entre as árvores que compunham a selva desses pedaços de natureza retornada.

Identifiquemos detidamente, agora, cada um desses preceitos:

⁶⁶ Rouanet, por exemplo, enfatiza: “Esse projeto, em síntese, visava a auto-emancipação de uma humanidade razoável. A emancipação se daria através de um conjunto de valores e ideais, consubstanciados em tendências como o racionalismo, o individualismo e o universalismo”.(ROUANET, op. cit., [199-?]. p.97)

⁶⁷ Fisiocratismo (físio = natural, natureza; cratos = poder, predominância): é crença dessa escola econômica, que a economia, assim como tudo o mais, se pautava pelos valores da espontaneidade e da natureza. Em economia, valorizavam a importância da produção agrícola. Não é preciso muito esforço para observar que o ideal de trabalho “justo, honesto e moralizante” era o trabalho, de algum modo agrícola. Esta tendência pode ser observada nos três trabalhos investigados.

a. Pequeno-burguesismo

Um aspecto desconcertante para quem procura preceitos de uma filosofia que daria origem ao capitalismo é a *presença recorrente de repúdios e rejeições à riqueza*. Verifica-se com grande frequência a presença de uma humildade algo afetada e de um desprezo aparente pela riqueza principalmente pela grande fortuna.

“As calamidades da vida eram repartidas entre as partes alta e baixa da humanidade, que a situação intermediária sofria menos desastres e não estava exposta a tantas vicissitudes como as outras. Tampouco estava sujeita a tamanhas inquietudes e perturbações, fosse do corpo ou do espírito, como as que afligem aqueles que, em razão de uma vida corrompida por vícios, (...) de um lado, ou por causa do trabalho duro, (...), de outro, atraem sobre si próprios muitos transtornos”. DEFOE (1999. p. 08).

Nas três obras investigadas há um chamamento ao trabalho cotidiano. Essa atitude é ainda mais desconcertante quando essa apologia do trabalho encontra-se associada ao trabalho no meio rural. Senão vejamos: praticamente toda a extensão da narrativa defoeniana encontra-se pejada de manifestações conclusivas contra a riqueza material e contra o desejo de auferir um grande lucro numa única jogada comercial. Essa rejeição é quase histórica quando se encontra associada a um investimento de caráter especulativo. Robinson, por exemplo, acredita estar quase que desafiando aos céus quando parte em busca do lucro alto fácil e imediato através do tráfico de escravos no litoral da África.

Note-se bem: o que o apavora não é a prática da compra e venda de “peças” que ele mesmo chama de seres humanos⁶⁸. Horroriza-o de tal forma é o dinheiro fácil, sem trabalho, sem esforço⁶⁹. Ele chega a chamá-lo de *lama que deveria permanecer sempre sob os pés dos homens de bem*.

⁶⁸ “(...) comprei um escravo negro e também um servo europeu, isto é, um outro além daquele que o Capitão me trouxera de Lisboa”. DEFOE, Daniel. As Aventuras de Robinson Crusóé – texto original. Porto Alegre: L&PM Editores. 1999. (p. 45).

⁶⁹ “Tinha, como observei antes, um pouco de dinheiro, tanto em ouro como em prata, cerca de trinta e seis libras esterlinas. Pobre de mim, ali estava aquela coisa vil, melancólica e inútil”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 145).

“Quanto ao dinheiro, não me servia para nada: para mim, significava o mesmo que a sujeira sob meus pés”. DEFOE (1999. p. 212).

No *Cândido* de Voltaire, essa rejeição é verificada também ao longo de toda a narrativa, mas para nós essa atitude ganha um significado especial quando expressa num capítulo dedicado à utopia do eldorado⁷⁰.

“_ Onde estamos? _ exclamou Candido. _ Os filhos dos reis deste país *devem ter primorosa educação, porque aprendem a desprezar o ouro e as pedrarias*”. VOLTAIRE (1998. p. 61). *Grifo nosso*.

Ora, as utopias comportam os paradigmas buscados e isto ganha um peso todo especial quando é a utopia não de um qualquer filósofo semi-anônimo do Iluminismo Europeu do século XVIII mas, do próprio Voltaire. Ali, naquele capítulo, Voltaire elogia a sociedade do Eldorado justamente por *tratar as riquezas como lama e pedregulhos sobre os quais os homens sábios deveriam pisar*.

As fortunas adquiridas pelos personagens do conto filosófico de maneira rápida, fácil e abundante, são quase que imediatamente perdidas como que a sugerir que o capital originado da ausência do trabalho se esvai e corrompe.

Essa atitude é quase assombrosa no *Emílio* de Rousseau, quando pensamos no que hoje compreendemos como sendo burguesia e o que era burguesia na época⁷¹. Rousseau faz questão absoluta de que Emílio seja um personagem suficientemente abonado para que possa estudar sem ser interrompido pelo trabalho, mas não tão enriquecido ou dotado de títulos a ponto de estas duas condições virem a minguar o seu interesse na própria educação.

⁷⁰ Cabe notar a idealização dos incas em mais de um autor: “Havia acumulado algumas riquezas, não havia dúvida, mas absolutamente não me considerava rico, já que possuía tanta utilidade para ela quanto para os índios do Peru antes da chegada dos espanhóis”. DEFOE, op. cit., 1999. p. 214-215.

⁷¹ “Rico ou pobre, eu serei livre. Não o serei tão-somente em tal país ou em tal região; eu o serei na terra inteira”. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 1992. (p. 570).

Emílio tem como um dos alicerces estruturais da sua formação educacional, a aprendizagem de um ofício prático.

É curioso observarmos que o ofício em que o Emílio é instruído é a marcenaria que trabalha justamente com a madeira que vem da selva. Também aqui o ofício não é para o hobby ou para o deleite. Reiteradas vezes, Rousseau enfatiza que a marcenaria é para o seu pupilo trabalho, e trabalho esfalfante.

Isto ganha um peso ainda maior quando observamos ser uma constante em mais de um autor.

Assim fala Rousseau:

“Não quero outra propriedade senão um pequeno sítio em algum recanto do mundo. Aplicarei toda a minha poupança em valoriza-lo e viverei sem inquietação. Sofia é meu campo, serei rico”. ROUSSEAU (1992. p. 551).

E assim, Voltaire:

“ _ Deveis possuir _ disse Cândido ao turco _ vastas e magníficas terras.
 _ Apenas vinte jeiras _ respondeu o turco; _ cultivo-as com meus filhos; o trabalho afasta de nós três grandes males: o tédio, o vício e a necessidade (...)
 _ Trabalhemos sem maiores discussões _ disse Martinho; _ é a única maneira de tornar a vida suportável”. VOLTAIRE (1998. p. 120 /121).

Naturalmente que algumas pistas transparecem nessas narrativas tão enfaticamente colocadas. É claro que o significado de trabalhar a terra e a natureza é algo que, mais ou menos, já foi por nós desvendado quanto à sua significação. É claro também que, principalmente no caso de Rousseau, a simbologia de trabalhar com a madeira reporta a um valor mais profundo da palavra *bom* na expressão *bom selvagem*.

“Não quero outra propriedade senão um pequeno sítio em algum recanto do mundo. Aplicarei toda a minha poupança em valoriza-lo e viverei sem inquietação. Sofia é meu campo, serei rico”. ROUSSEAU (1992. p. 551).

Todos os três autores na essência buscam a ingenuidade (talvez idealizada) do homem do campo. Mas em Rousseau, parece-nos claro que o seu profundo e conflituoso relacionamento com a fé protestante podem ter desempenhado um papel central. O seu Emílio além de pequeno-burguês é

também um “*cristo*”⁷². Contudo, essa valorização extremada do trabalho parece encontrar sua explicação mais visceral nas recriminações que essa pequena-burguesia pensante dedica ao primeiro e ao segundo estados franceses⁷³.

O próprio Voltaire é co-autor de uma proposta que pretendia submeter a igreja católica francesa ao pagamento de impostos a fim de salvar o erário francês do colapso total. A proposta de Voltaire requeria essa obrigação para os padres e também para os nobres. Quando os iluministas voltam suas baterias contra padres e nobres, o alvo visado é a riqueza oriunda da tradição e das rendas sem trabalho⁷⁴. Observe-se que, por trabalho, não estamos nos referindo ao trabalhador (operário) do século XXI.

Na sua origem, a palavra *indústria* constitui-se num atributo daquela que é *industrioso*, ou seja, o que realiza coisas, *o que trabalha*. Desse modo, o pequeno burguês e mesmo os setores da alta burguesia não togada⁷⁵, enxergam-se como trabalhadores contrapostos aos ociosos da igreja e da nobreza. O famoso pensador francês Saint-Simon assim se referia ao problema:

“A oposição fundamental não está tanto na que poderia existir entre patrões e operários, mas entre o que ele chama de *vespas* (isto é, os ociosos) e as *abelhas* (os trabalhadores).

⁷² Ou, no mínimo, uma pessoa muito “*Cândida*”. A natureza é o berço da pureza e da bondade genuínas, na retórica iluminista. Trabalhar, em particular com algo oriundo da natureza, é algo que apenas completa o perfil do *projeto de homem* (e, portanto, de *objetivo pedagógico*) desses pensadores. Não é de estranhar que Robespierre tenha iniciado um culto formal ao “Ser Supremo”. O legado iluminista quanto ao sentido de fé impressiona pela fé, à primeira vista paradoxal, na ingenuidade (=espontâneo, *natural*).

⁷³ Primeiro e segundo estados era a forma juridicamente correta de denominar a igreja e a nobreza. Ambos além de ociosos, não pagavam impostos. Ambos recebiam pensões sempre ampliadas do Reino. HOBBSAWM, Eric. *A Era das Revoluções – 1789/1848*. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

⁷⁴ “Na melhor tradição puritana, os filósofos recomendavam um trabalho incessante para a classe operária, deplorando o repouso demasiado. Voltaire criticou o excesso de feriados, que desviavam do trabalho produtivo” (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.p.125).

⁷⁵ *Burguesia togada* era a burguesia que comprava títulos de nobreza e adotava modos de vida de nobre. Seria o equivalente moderno do “novo rico”. *Novo rico* seria o proletário ou o pequeno burguês que, enriquecido, quer, a todo custo, ser aceito nos círculos sociais da burguesia.

Visão social profundamente marcada por sua época. Ao início do século XIX, com efeito, a França desconhecia o fenômeno da grande indústria, e a segregação social que esse fenômeno iria provocar, muito brutalmente”. (PETITFILS, Jean-Christian. *Os Socialismos Utópicos*. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.p.57)

Isso ajuda a explicar também a relativa simpatia, quando não adesão, de muitos iluministas ao protestantismo. Face ao latifundiário catolicismo, o que definia o protestantismo era o fato de esse credo ser predominantemente urbano e onde os sacerdotes tinham como profissão de fé, na época, o exercício de alguma atividade profissional: está claro que os sacerdotes protestantes pagavam impostos.

Outro fator que aproximava uma e outra atitude era o conjunto das motivações expostas por Weber na sua obra sobre o protestantismo e o capitalismo⁷⁶. Mas este não constitui o cerne da nossa investigação. A partir deste momento é enunciar o tipo de preceito expresso por esse desprezo (aparente) pela fortuna fácil e pela avidez argentaria individual de um modo geral.

Para montar o formulário de investigação, utilizamos a estratégia de simplesmente, ao traduzir para os termos de hoje os preceitos do século XVIII, nos atermos à essência do seu discurso. Apesar de este preceito, pequeno-burguesismo, poder ser apressadamente identificado como tendo degenerado, nos nossos dias, para o puro discurso ideológico, cabe uma ressalva importante. Na boca da alta burguesia ou do aparelho do Estado esse preceito é sim, mero discurso, mas inscrito nas bandeiras da pequena burguesia, ganha outra conotação e mesmo nos dias de hoje, é objeto de crença⁷⁷.

⁷⁶ WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Ed. Técnica, 2000.

⁷⁷ “A liberdade de comércio, a abolição dos privilégios e das imunidades das outras duas classes, a divulgação da cultura, a revisão do sistema fiscal, etc., são os motivos da filosofia d século XVIII, mas são especialmente as aspirações da burguesia. Poder-se-ia afirmar que o Iluminismo é a filosofia do terceiro Estado, mas não a filosofia do povo, em relação ao qual, pelo contrário, os *philosophes* nutrem uma certa desconfiança, *pelo menos enquanto não fora realizada a sua educação*”. (BOBBIO, op. cit., 1995, p.609). *Grifo nosso*.

A pequena burguesia jacobina⁷⁸ vociferava pela moralidade pública (nas contas, no erário público, no provimento de cargos, na condução da justiça e dos juízes, etc.) não só contra a nobreza, mas também contra os membros da alta burguesia – via de regra *togada* – que se beneficiavam das relações privilegiadas e acessos fraudulentos que possuíam para as concorrências públicas, os cargos públicos e as contas públicas.

Essa postura algo moralizadora da pequeno-burguesia do século XVIII, *ainda encontra-se a mesma no século XXI, e em plena ordem do dia*. É essa indignação pequeno-burguesa que regula o Estado nos nossos dias. É ela que cobra concorrências públicas lícitas, juízos jurídicos idôneos, chances iguais para todos os competentes (*meritocracia*), provimento de cargos através de concurso público, etc. Chances iguais para uma *concorrência darwiniana limpa*, pois a pequena burguesia *ainda deseja ser a alta burguesia*.

O olhar severo da pequena burguesia sobre a moralidade (inclusive, a sexual), o Estado, a comunidade, os impostos, a solidariedade (particularmente, a minorias e a causas que encontram representantes eventuais e interesses na própria pequena burguesia: mulheres, homossexuais, deficientes, aidéticos, etc.) e sobre a possibilidade de ascensão social, derivada do trabalho estão, portanto, regulados pela fantasia do acesso ao Olímpo do capital. No Olímpo do capital, o olhar severo, moralizador, valorizador do trabalho não ocorre mais, pois não tem função *prática*.

Eis a essência ética do pequeno-burguês no capitalismo.

⁷⁸ Dos seguidores do iluminismo francês do século XVIII, o segmento mais radical era a pequena-burguesia jacobina. São eles que, afinal, consumam a Revolução Francesa. A moral ocidental, nas ruas *e nas escolas*, ainda é, hoje, a *moral pequeno-burguesa*. Mesmo hoje, decorridos dois séculos, o educador que tentar romper com a reprodução da moral pequeno-burguesa terá seriíssimos problemas *para a sua colocação no mercado profissional*.

b. Misticismo

Outro fator aparentemente desconcertante é um certo misticismo manifestado nos autores pesquisados. Todos eles atribuem grande parte do devir das suas ações a intervenções do plano divino. Isso acontece de maneira quase asfixiante no caso de Defoe. *Robinson Crusóé* é quase que uma obra sobre teologia⁷⁹. Ali, aparecem as questões da filiação, do respeito aos pais, da importância da família e da formação religiosa.

A cada quatro ou cinco páginas encontram-se extensas reflexões de caráter religioso sobre o sentido da vida a origem dela e o futuro da existência. Não é de estranhar que a obra originalmente escrita para adultos, tenha sido com o passar do tempo absorvida pelo público infante-juvenil, senão por outras razões, quando nada pelo seu caráter edificante⁸⁰. O mesmo se verifica na obra de Rousseau.

A Profissão de Fé do Vigário Saboiano é quase que uma obra autônoma dentro de outra. Trata-se de um tratado sobre teologia natural dentro de um tratado sobre educação natural⁸¹. E não nos surpreende que a arrumação dos tratados seja essa: Rousseau buscava a educação integral e essa integralidade

⁷⁹ “Diante dessas e muitas outras reflexões, determinei como regra para mim que, sempre que acontecesse esses sinais secretos ou presságios em minha mente, para fazer ou deixar de fazer alguma coisa, ou para ir por este ou aquele caminho, jamais deixarei de obedecer ao secreto ditame - embora não encontrasse nenhuma razão para isso além de uma certa insistência ou pressão sobre meu espírito”. DEFOE, op. cit., 1999, p. 194.

⁸⁰ “Essa moralidade secular, racional e universalista é o que a modernidade deixou como legado. Basicamente, a moralidade moderna é obra da Ilustração”. (ROUANET, op. cit., [199-?], p.138)

⁸¹ “*Vicaire savoyard* é a mais eloqüente formulação do deísmo filosófico e um dos poucos textos do genebrino que Voltaire admirava sem reservas” (ROUANET, op. cit., [199-?], p.132)

requeria também uma formação espiritual. Essa presença do místico na condução das narrativas aparece também no trabalho de Voltaire.

Implacável denunciador das mazelas da igreja católica e do fanatismo nas religiões em geral, Voltaire reiteradamente submete Cândido a diálogos, algumas vezes bastante sofisticados, sobre teologia. As questões primordiais na espiritualidade do homem, ali aparecem várias vezes. Contudo, não se tratam de conflitos por religião. As religiões são suficientemente destratadas ao longo da narrativa por Voltaire para que o seu Cândido sinta qualquer atração por qualquer das religiões⁸².

Nesse sentido, Voltaire é bastante democrático: islâmicos, judeus, cristãos, católicos ou protestantes e outros tantos⁸³, todos foram ridículos aos seus ouvidos nas suas manifestações de credices fanatismos e perseguições religiosas e racionais. Assim, pensando melhor, vemos que Robinson vive todos esses conflitos espirituais, mas resolve de maneira absolutamente materialista seus conflitos humanos e não hesita em trocar de religião quando isso lhe apraz do ponto de vista material.

Crusoé é anglicano na Inglaterra, católico no Brasil e não é de se duvidar que, se tivesse naufragado entre aos aborígenes, adotasse-lhes a religião. Tudo pela sobrevivência. Essa conduta merece uma reflexão mais séria, sobretudo quando pensamos no valor da *Profissão de Fé do Vigário Saboiano* em

⁸² “O programa do iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber”. (ADORNO, op. cit., 1995.p.17).

⁸³ E também negros, ameríndios, mulatos, brancos, morenos, nobres, burgueses, franceses, italianos, espanhóis, etc. Os orientais aparentemente só se salvam por Cândido não navegar aqueles mares.

Rousseau. É certo que a obra encontra-se varada de reflexões de caráter místico, mas todas elas apontam na direção da construção de uma religião natural⁸⁴.

Somado tudo, a indistinção das religiões por Voltaire, a indiferença das religiões por Defoe e o naturalismo da fé por Rousseau e chegamos a um somatório surpreendentemente contemporâneo (“*pós-moderno*”?).

O *deísmo* vago universal e pluricultural que resulta desses autores não destoam, na sua essência, daquele que é identificado nas páginas da Internet⁸⁵. Quando não estão todos dentro de um mesmo site, *ao lado* do site sobre cristianismo ortodoxo, encontra-se o site sobre duendes, ufos e gnomos. Nada de novo.

c. Antifanatismo

Esta análise permite-nos acreditar que a postura antifanática é dominante entre os iluministas. Na época a principal manifestação deste fanatismo verificava-se no combate aos religiosos e, de maneira um pouco mais benevolente, às religiões. Não que se lhe pedisse o término, mas, era evidente que a maioria dos iluministas consideravam-nas pouco mais que manifestações folclóricas.

Sabe-se que um dos divertimentos da época era conhecer profundamente o texto bíblico com o exclusivo propósito de identificar-lhe as lacunas e contradições. Voltaire, profundo conhecedor da Bíblia, não se cansava

⁸⁴ A filosofia moderna, que só admite o que explica, evita admitir esta obscura faculdade chamada instinto, que parece guiar, sem nenhum conhecimento adquirido, os animais para algum fim”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 332).

⁸⁵ “Deus, tal qual [Voltaire] concebe, é um deus da natureza e não um deus da humanidade, ou seja, um deus ao qual se pede a garantia desta estabilidade, e não a salvação do homem, que nunca esteve em perigo, é o extremo da religião natural que não vê em Deus, senão o autor sábio de uma natureza útil ao homem”. (BRÉHIER, op. cit., 1977.p.141).

de procurar saber pelos irmãos de Adão ou pela capacidade cúbica da Arca de Noé⁸⁶.

Rousseau jamais se utilizou do sarcasmo de Voltaire⁸⁷. Mas Defoe várias vezes demonstra com todas as letras a sua fúria contra os papistas e os inquisidores em geral. Defoe, inclusive, consegue realizar uma proeza certamente almejada, mas não alcançada por Voltaire. Defoe conseguiu ser irônico e sarcástico com a religião dos “*mais que perfeitos*” bons selvagens da América.

No entanto, Voltaire prenuncia um raciocínio protofreudiano ao lembrar aos seus contemporâneos que a religião não servia só para gerar obscurantismos, preconceitos, perseguições e fogueiras. Ela servia também como um poderoso instrumento de regulação social. Freud tentará avançar a hipótese vacilante de que uma humanidade psicanalizada poderia prescindir dela⁸⁸. Voltaire nem isso tenta. Sabe ser isso quase impossível.

A atitude geral quanto à fé dos enciclopedistas é caracterizada por um profundo deísmo. Poucos autores leigos escreveram com tal fervor e constância a respeito da crença na existência de um “grande arquiteto” quanto Voltaire.

⁸⁶ “Sabe-se que, para Voltaire, a intolerância é um fato exclusivo do cristianismo. Nem os países do oriente, nem os romanos, gregos, e mesmo os judeus, conheceram, segundo ele, a intolerância religiosa”. (BRÉHIER, op. cit., 1977.p. 146)

⁸⁷ “A maior parte dos escritos de Voltaire, compreendendo romances e muitas de suas tragédias, são campanhas contra os preconceitos e propagandas em favor do espírito novo. Há um sentimento de violento contraste entre o nível a que a filosofia levou o espírito humano e a maneira de pensar e de viver da maior parte dos homens, que arrasta como peso morto preconceitos e crenças”. (BRÉHIER, op. cit., 1977.p.140).

⁸⁸ O texto de Freud a que nos referimos é “O Futuro de Uma Ilusão”, em que a “*ilusão*” é a religião.

Rousseau vivia essa crença quase que em estado de catarse⁸⁹. O grupo dos enciclopedistas materialistas ou ateus era relativamente reduzido, quase que um grupelho dentro da imensa massa de colaboradores da obra magna do século XVIII. Diderot produziu inúmeras páginas sustentando seu ponto de vista, mas, jamais obteve a mesma receptividade que o grupo deísta da enciclopédia. Defoe esparrama seu deus natural por todas as páginas do seu romance. Então, *que queriam os enciclopedistas?*

É dos iluministas do século XVIII, a iniciativa por uma investigação mais sistemática sobre a área do conhecimento conhecida como História. Para muitos, Voltaire é praticamente o fundador da moderna concepção de história. Desse interesse por esse campo do conhecimento, surgirá uma primeira tentativa de periodização moderna da história. Acreditamos que entende-la nos ajudará muito a compreender, afinal, qual era o conjunto de convicções dos iluministas quanto ao preceito que ora tratamos, o antifanatismo. Vendo-o, na sua intimidade recôndita, poderemos atinar para o sentido profundo da educação iluminista.

Essa proposta de periodização histórica que fazia parte do *programa* iluminista seguia, mais ou menos, um princípio estabelecido por inúmeros povos ao longo do tempo: a tendência a separar as fases dos acontecimentos em três momentos. No caso dos iluministas, a proposta foi de que a humanidade teria vivido uma “idade do ouro” até a queda do império romano, a assim dita “antiguidade”. Depois um período intermediário (médio=meio) que precederia os

⁸⁹ “Mas o mais belo, o mais puro e o mais benfazejo que Rousseau escreveu - o evangelho da tolerância e da fé, liberta todos os preconceitos das igrejas – **A Profissão de Fé do Vigário da Savóia**, 4º livro do **Emílio**. Esta obra devia galvanizar contra Rousseau a aliança ‘do fanatismo ateu’, como ele o disse, e do ‘fanatismo devoto’. As paixões haviam atingido então a um paroxismo que anunciava todos os sintomas de uma perigosa guerra civil. A publicação da **Enciclopédia** atearia fogo. Os dois partidos revoltados, cristãos e filósofos, se entredevoraram “como lobos furiosos”.([s.n.]. O Pensamento Vivo de Rousseau. Tradução: J. Cruz Costa. São Paulo: Editora Martins / Edusp, 1967, p.177-179.p155/156)

tempos presentes, contemporâneos aos iluministas e, finalmente, o período representado pelo século XV em diante, tempo dos iluministas, tempo “moderno”.

Essa idade “Moderna” seria a busca pelo refulgir do ouro da antiguidade. Seria o renascimento da antiguidade e dos seus valores, ditos superiores, após um período de “embotamento, desprezo pela ciência e perseguições”.

Se a antiguidade era caracterizada pelo menos na sua banda ocidental pela curiosidade filosófica, pelo amor ao intelecto, pelo culto à vida social e às habilidades físicas, e se isto tudo era considerado positivo pelos iluministas, pelos “modernos”, então tudo o que representava o oposto desses valores situou-se no obscuro e pouco conhecido período intermediário. Esse período intermediário, ou idade “Média”, teria significado a obscuridade do conhecimento. Os iluministas não hesitaram em xingar este período “médio” de “*Idade das Trevas*”.

Esta era a lógica Iluminista em face deste preceito, a que chamei de *antifanatismo*⁹⁰. E este era o seu programa: eliminar tudo o que fosse *trevas*. Esta era a origem do nome do movimento. A razão de ser do movimento. O seu cerne e a sua essência mais profunda, e, por isso, essa parte do seu programa filosófico e político era a mais essencial característica e a mais inarredável. Cabia aos iluministas, pensavam, fundar a pluralidade dos credos e o restabelecimento do conhecimento originado do estudo e da ciência da investigação, dos fatos, da

⁹⁰ Senão observemos a causticidade de Voltaire: “Após o tremor de terra que destruíra três quartos de Lisboa, não descobriram os sábios do país melhor recurso para prevenir a ruína total do que oferecer ao povo um belo auto-de-fé; decidira a Universidade de Coimbra que o espetáculo de algumas criaturas queimadas a fogo lento, em grande cerimônia, é segredo infalível para impedir a terra de tremer”. VOLTAIRE (François-Marie Arouet). *Cândido ou O Otimismo*. Tradução: Miécio Táci. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. p.24)

busca da verdade fundada na compreensão material dos fenômenos, enfim, cabia aos iluministas fundar a modernidade⁹¹.

Não podemos perder de vista também que os reis da época estavam totalmente cobertos de razão quando enxergavam na “irreligião” dos enciclopedistas um risco direto para sua autoridade. Naquele período, os governantes da Europa, salvo pouquíssimas exceções, governavam por direito divino, ou seja, as igrejas emprestavam o seu prestígio milenar e ou a sua autoridade moral para as coroas européias. As coroas européias retribuía isentando de impostos e de problemas as religiões e as castas religiosas.

A retórica era a de que o governante tinha autoridade sobre os seus súditos porque a divindade assim quisera. Ora, o que a divindade quer, é “virtude”; o que a divindade não quer é “pecado”. Naquela altura do desenvolvimento das instituições públicas era muito mais fácil, rápido e cômodo, convencer as imensas massas de que deveriam obedecer a seu governante, porque do contrário estariam pecando, do que convencê-las da natureza nacional do Estado ou da “excelência” da organização política vigente.

É óbvio que com o transcorrer do tempo e mudança das mentalidades, os governantes vão passar a utilizar ao lado da retórica da fé, a retórica da razão: o rei reina porque é sábio e *não* só porque é ungido. Mas, no período que ora estudamos o único recurso de autoridade dos governantes era uma ainda relativamente vaga noção de tradição, a fé e as tropas. Fiar-se na tradição era colocar-se à mercê da custódia da nobreza o que geralmente gerava, no caso da França, *frondas*⁹² e a necessidade de pensionar com altos custos, nobres na

⁹¹ “O vínculo entre a ilustração e a Ciência foi eminentemente dialético: a segunda forneceu armas à primeira em sua campanha ante-religiosa, e a Ilustração com essa campanha e com a mobilização geral dos espíritos a favor do conhecimento da natureza incentivou o progresso e a independência do saber científico” (ROUANET, op. cit., [199-?]. p.132)

⁹² *Fronda* era o nome dado às rebeliões de nobres contra o rei. Na França absolutista, Luis XIII enfrentou duas delas. O jovem Luis XIV viveu esses dias e providenciou o necessário

corde. Submeter a ralé aos sabres era dispendioso, impopular e péssimo para os negócios, pois criava instabilidade e mártires. O melhor, do ponto de vista do soberano, era que o povo acreditasse nele como quem acredita num deus.

Está assim, explicada a preocupação dos governantes com o ideal de uma religião natural por parte dos iluministas. E, por outro lado, *porque, para os iluministas, derrubar a religião era derrubar o Estado por eles execrado*. Haveria ainda, a possibilidade de o atrito entre monarquias absolutistas e o iluminismo ser um mero efeito colateral, não intencionado, da luta contra a religião? É pouco provável, pelo menos para a maioria dos filósofos.

O próprio Voltaire, que era francamente favorável a um despotismo esclarecido, anunciou por mais de uma vez os sinais de que uma revolta profunda se anunciava no horizonte da Europa (Revolução Francesa). É de se imaginar que pensadores da época, mais comprometidos do que Voltaire com modelos republicanos ou com a queda dos privilégios da nobreza e do clero tivessem, mais consciência do efeito final dos seus vigorosos ataques às religiões.

Atacar as religiões era quase que automaticamente abalar os fundamentos *políticos* do Antigo Regime. Portanto, um dos alvos da irreligião era o *Estado e o estado de coisas*, e não a fé em si. É essencial que isso fique claro para que não se deduza dos ataques à religião que um dos preceitos do iluminismo era o ateísmo.

Claro está, portanto, que essa prática “irreligiosa” não visava propriamente ou necessariamente o fim das religiões. Mas isto não esgota ainda a questão, vejamos. Algo que impressionara Voltaire na Inglaterra, fora justamente a democracia e as liberdades civis existentes naquele país, decorrentes em boa parte, da pluralidade de religiões e seitas ali existentes. É algo que se deve refletir

para evita-las: uma corte suntuosa (Versalhes), pensões exorbitantes e privilégios, tudo estrategicamente distribuído para dividir a nobreza e enfraquece-la.

a possibilidade de que o entusiasmo ou, pelo menos, simpatia de alguns iluministas pelo protestantismo fosse um sagaz jogo político no sentido de, ao garantir a existência de duas religiões, procurar assegurar a possibilidade de, pelo menos, duas maneiras de pensar⁹³. Com um rei e uma fé, a maneira de pensar da sociedade civil era clara e *absolutamente* nítida: era a maneira de pensar do monarca absoluto.

Para a maioria dos iluministas, relativizar a importância das religiões significava relativizar a importância e o peso das opiniões. Demonstrar que o planeta em que viviam era um planeta uno, com um destino uno, com um fenômeno humano uno, sintetizado na palavra “humanidade”, era absolutamente fundamental, porque era demonstrar por vias transversas que era possível a vida humana relativamente pacífica dentro de um uno (humanidade, planeta, mundo, Estado), na constância de uma pluralidade.

Provar a sabedoria e a validade moral e espiritual de uma obscura religião de um longínquo povo de um distante continente qualquer, era provar que dentro da mesma casa – o mundo (e do mesmo país – e esse era o *alvo verdadeiro da argumentação*) - era possível haver opiniões distintas, mas igualmente nobres, igualmente válidas e igualmente respeitáveis. O engenhoso do argumento, é que ele buscava ampliar a noção de sociedade (de nacional, ou de européia, ou da cristandade) para a noção de sociedade *humana* ou *universal*. Daí a noção de *história universal* de Voltaire. O que eles queriam era provar que a convivência de contrários estava além do poder de decisão de um líder político ou espiritual, porque essa convivência de contrários era um fato *consumado* na própria admissão da perspectiva de uma sociedade planetária (e, *portanto*, de antemão, múltipla).

⁹³ Em Eldorado, por ser perfeito, era diferente: “_Como? Não há monges que ensinem, disputem, governem, cabalem, e que mandem queimar os que não pensam como eles?_ Só se fossemos loucos _ disse o velho “. (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p.64-65).

Ao combater os fundamentalismos, as perseguições religiosas, as inquisições, as fogueiras, as superstições, os radicalismos, os fanatismos e as histerias religiosas, o alvo buscado era adquirir para a humanidade o exercício da pluralidade de idéias. O antifanatismo é um preceito fundamental, central, senão o preceito do iluminismo.

Os seus efeitos derramam-se não só sobre as práticas políticas, mas sobre a atuação econômica, os comportamentos, os sistemas de valores, as organizações sociais e a própria maneira de pensar ciência⁹⁴ e de ensina-la. Ao nosso ver é o preceito cerne do iluminismo e da sua pedagogia.

d. Culturalismo

Alguns preceitos acabam tendo reflexos sobre todos os demais. É o caso desse que denominamos “culturalismo”. Em todas as obras pesquisadas, verifica-se uma tentativa de demonstrar uma equivalência valorativa entre os credos das várias nações de homens sobre a superfície do planeta⁹⁵.

É notável como se faz um esforço grande para enunciar e justificar as razões internas a cada cultura para que cada povo justifique os seus comportamentos. Desse modo, procura-se evidenciar a equivalência, ou quase

⁹⁴ Só para lembrar, um dos atributos fundamentais para um fato ser dito *científico*, ainda hoje, é ele ser dito *universal*. Ou seja, ele deve manifestar-se em qualquer lugar da terra (ou do *cosmo*) da mesma forma, do mesmo modo. Isto conduz à constatação de que cada parte do todo (da História Universal, do “Homem”) deve ser considerado ao estabelecerem-se as Verdades. O reverso da medalha, particularmente nas ciências humanas, é que “ciência” é um conceito europeu.

⁹⁵ “O Universalismo tinha a ver com uma extensão e a abrangência do projeto civilizatório. Ele partia de postulados universalistas sobre a natureza humana - ela era idêntica em toda parte em todos os tempos; dirigia-se a todos os homens, independentemente de raça, cor, religião, sexo, nação ou classe; e combatia todos os preconceitos geradores de guerra e de violência, todos os obstáculos à plena integração de todos os homens, como o racismo e o nacionalismo. Emancipar equivalia a universalizar, a dissolver os particularismos locais, removendo assim as causas, os conflitos entre os homens” (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.p.97).

equivalência entre os procedimentos das várias culturas na terra. Em alguns casos, não só se demonstra que as práticas religiosas ou comportamentais de povos distantes na superfície do planeta são equivalentes às dos europeus como até mesmo, em alguns casos, demonstra-se, ou busca-se demonstrar, a superioridade de alguns procedimentos extra-europeus⁹⁶.

“Ou todas as religiões são boas e agradáveis a Deus, ou, se há alguma que ele prescreva aos homens e os castigue por desconhece-la, ele lhe deu sinais certos e manifestos para ser distinguida e conhecida como a única verdadeira. Esses sinais são de todos os tempos e de todos os lugares, igualmente sensíveis a todos os homens, grandes e pequenos, sábios e ignorantes, europeus, índios, africanos, selvagens. Se houvesse uma religião na terra, fora da qual só houvesse pena eterna, e que em qualquer lugar do mundo um só mortal de boa-fé não fosse impressionado por sua evidencia, o Deus dessa religião seria o mais iníquo e o mais cruel dos tiranos”. ROUSSEAU (1992, p. 346-347).

Em Rousseau essa prática consegue produzir interpretações e avaliações surpreendentes pelo avançado e pelo ousado, inclusive quanto a noções tão inusitadas quanto o canibalismo:

“Comecei, então, a raciocinar mais fria e serenamente (...). Que autoridade ou direito tinha eu para pretender ser juiz e algoz daqueles homens a quem os Céus haviam permitido viver impunes por tanto tempo e, por assim dizer, justificando-se uns aos outros? (...) que direito tinha eu de intrometer-me em suas disputas promiscuas e sangrentas? Travei então imensos e freqüentes debates interiores. (...) essa gente não pratica isso como um crime”. DEFOE (1999, p. 189).

Assim:

“Essas pessoas não eram mais assassinas, (...) do que aqueles cristãos que freqüentemente condenam à morte prisioneiros capturados em batalha; ou os que, (...) passam tropas inteiras ao fio da espada, sem lhes dar perdão, apesar de já haverem entregue as armas. (...) Por fim, cheguei à conclusão, tanto do ponto de vista moral como prático, que não devia de forma alguma me intrometer nesse assunto”. DEFOE (1999, p. 190-191).

⁹⁶ “Ele fica, assim, duplamente livre. Livre de sua própria sociedade, que ele pode julgar, descentrado, numa posição de absoluta exterioridade, à luz de princípios universais, que relativizam todas as evidências até então aceitas sem exame. (...) e livre de todas as igrejas, que, em vez de darem sua chancela à ação moral, se tornam elas próprias objeto de julgamento moral”.(ROUANET, op. cit., [199-?]. p.180)

É possível enxergar claramente nos textos enunciados por Defoe, artigos inteiros da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*⁹⁷.

O mesmo pode se verificar no *Cândido* de Voltaire. Naturalmente que o passeio pelo mundo em Voltaire é mais extenso e variado, ele visita mais civilizações e mais culturas, mas verifica-se um esforço genuíno em aquilatar as várias culturas.

É óbvio, como já demonstramos, que em Voltaire essa equivalência é feita no sentido sempre de evidenciar que a iniquidade e mesquinha são constantes verificadas nas várias civilizações que compõem o mosaico da terra, visto que o seu conto filosófico busca justamente estabelecer que a humanidade é idêntica em todas as latitudes no que tem de sublime e no que tem de abjeto⁹⁸. Isto é feito com uso da sátira contra o otimismo de que, em algum lugar, tudo seja melhor. Para efeito de humor, Voltaire tenta provar que as idéias (e a humanidade) são equivalentes e igualmente merecedoras de respeito, justamente por serem todas as idéias – e todas as pessoas - mentirosos, interesseiros, espertos e trambiqueiros⁹⁹. Mas, mesmo buscando provar com humor uma tese tão esdrúxula, o efeito ainda assim é alcançado. Por seus méritos, ou melhor, por

⁹⁷ Por exemplo: “Em tudo o que não se prende ao sexo, a mulher é homem: tem os mesmos órgãos, as mesmas necessidades, as mesmas faculdades; a máquina é construída da mesma maneira, as peças são as mesmas, o jogo de ambos é igual, o aspecto semelhante; e sob qualquer ângulo que os consideremos só diferem por mais ou por menos”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. p. 423. Ver também p. 424.

⁹⁸ “... e fiquei agonizante sobre um monte de mortos. Como é sabido, cenas semelhantes ocorriam numa extensão de mais de trezentas léguas, sem que ninguém deixasse de rezar as cinco orações diárias da lei de Maomé”. (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 39-40).

⁹⁹ Cabe notar que Voltaire não é bem sucedido no seu empreendimento. Thiago, o anabatista é mais honrado (embora falsário de tapetes persas) que os demais homens da narrativa. Os “orelhões” (botocudos) são broncos (e canibais), mas simpáticos. E o que se dizer dos moradores do Eldorado? O iluminismo cai na própria rede que tece.

seus “*deméritos*” o homem é uma espécie una com valores unos em qualquer canto do mundo onde se encontre. *Esse é o preceito dos iluministas*¹⁰⁰.

Esse pluralismo não desemboca, no entanto num relativismo. Longe se está de admitir ou supor que o homem possua valores totalmente distintos e igualmente válidos de uma cultura para outra. É certo que há espaço para tal raciocínio, mas há uma crença profunda de que o homem, em qualquer lugar que se encontre e em qualquer cultura a partir da qual se situe, *possui alguns elementos de identidade enquanto espécie*¹⁰¹.

Segundo os iluministas, são poucos esses elementos, mas eles se encontram presentes. Seriam esses os fatores que nos distinguiriam dos demais animais na terra e que nos trariam a possibilidade do *sopro divino*.

Para efeito do nosso trabalho, esse conjunto de preceitos é de suma importância, pois revela um gênero de preocupação bastante atual, uma vez que embora considerando a humanidade reunida em torno de alguns valores, poucos, é certo, mas centrais, estabelece a possibilidade de respeitar e valorizar o diferente. O universalismo não se produz num formato absoluto¹⁰².

¹⁰⁰ “O Marrocos nadava em sangue quando lá chegamos. Cada um dos cinquenta filhos do imperador Muley Ismael [um líder político islâmico] tinha a sua facção, o que produzia, em consequência, cinquenta guerras civis, de negros contra negros, negros contra morenos, morenos contra morenos, mulatos contra mulatos: era um morticínio ininterrupto em toda a extensão do império”. (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 39).

¹⁰¹ “(...) ousam negar essa harmonia evidente e universal de todas as nações; e, contra a incontestável uniformidade do julgamento dos homens, vão procurar nas trevas algum exemplo obscuro e só deles conhecido; como se todas as tendências da natureza fossem aniquiladas pela depravação de um povo e que, em havendo monstros, a espécie nada mais significasse”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 336).

¹⁰² “Alguns usos incertos e estranhos baseados em causas locais que nos são desconhecidas, destruirão a indução geral tirada do concerto de todos os povos, opostos em tudo o mais, e de acordo nesse único ponto? Ó Montaigne, (...) diga-me se existe algum país na terra onde seja um crime manter sua palavra, ser clemente, amigo de fazer o bem, generoso; onde o

É claro que o narrador do século XVIII estabelece apreciações quase que inconcebíveis para os parâmetros de hoje. Na ONU, cada embaixador de cada país do mundo, tem a cada dia, feito para si exclusivamente, um cardápio completo totalmente diferente do dos demais embaixadores da terra presentes no prédio, em Manhattan, NY, EEUU. Na mesma cozinha se prepara carne de porco, de carneiro, cachorro cozido ou saladas. É difícil supor que um tal esforço fosse consumado no século XVIII só para não melindrar, respectivamente, cristãos, árabes, chineses, vegetarianos, etc, mas a crença de que a humanidade possa ter valores em comum o suficiente para sentar-se em torno de uma mesa, estudar documentos e discursar durante horas pelo bem estar comum dos seres humanos na terra é algo que já se encontra em germe nos escritos dos iluministas do século XVIII¹⁰³. Contudo, mesmo o estudante calouro de antropologia sabe que nem o costume de sentar em cadeiras, nem a linguagem escrita, nem o respeito a decisões coletivas (*democráticas*) e nem a visão espacial de um planeta redondo é comum a todos os povos da terra ou algo que possa ser sensatamente considerado como comum ao conjunto dos povos.

Esses costumes, visões, ações e linguagens são imposições de um mundo ocidental invasivo, autoritário e dotado de uma incomensurável auto-estima. A ONU, (e a UNICEF, OIT, OMS, etc.), são estruturas, portanto, profundamente etnocêntricas embora igualmente possuam de forma profunda a visão de uma missão terrena de irmandade entre os povos.

homem de bem seja desprezível, e o pérfido honrado”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 336).

¹⁰³ “Em alguns casos ela permaneceu aquém do liberalismo, mas em outros o transcendeu. A modernização política da Ilustração visava o Estado, mas também a sociedade civil (...) e procurando emancipar as mulheres, os judeus, os negros, não se contentando com a emancipação abstrata do *citoyen rousseauísta*, ela prefigurou, *obscuramente*, as variedades ‘pós-modernas’ da política, além do jogo formal dos partidos e das instituições representativas”. (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.p.155). *Grifo nosso*.

Esse autoritarismo tem sua gênese entre os iluministas do século XVIII e constitui um nó aparentemente insolúvel, posto que o que *é*, o *é* dentro de uma cultura.

e. Apologia do *bom selvagem*

Uma noção marcante do iluminismo que identificamos também como preceito é o da noção de “bom selvagem”. O conceito de selvagem se refere à pessoa ou cultura real ou idealizada que se encontra em estado de “pureza natural”.

Essa pureza seria fruto da ausência de contato com estruturas subversoras da capacidade humana de conduzir-se de maneira correta, íntegra, decente, racional e articulada. Desse modo, as cidades com seus vícios, costumes, super população e ar viciado, seriam os lugares menos prováveis para se encontrar “bons selvagens”.

O termo “bom”, precedendo a expressão “selvagem”, somente se justifica como um elemento retórico e argumentativo para distinguir os seres de aparência humana que agem de maneira irracional ou indecente (na perspectiva eurocêntrica) daqueles que têm um comportamento minimamente compreensível do ponto de vista racional, pelos europeus. Aqueles são ditos “selvagens”, esses são ditos “bons”. Ou, afirmando de maneira mais clara, o *bom selvagem* inspira-se nos “*selvagens*” ameríndios, mas não são eles. Os *bons selvagens* são abstrações. De todo modo, abstrações com uma certa impressão de realidade, pois mais de cem anos depois das publicações iluministas Paul Gauguin ainda usará como fundamento da razão de sua ida para o Taiti, a busca da própria *essência*. Sua arte será precursora do fauvismo¹⁰⁴ não por acaso.

¹⁰⁴ O *fauvismo* foi uma das inúmeras tendências em arte do início do século XX. Pelo uso instintivo, quase expressionista das cores e formas, dizia-se que pintavam como selvagens ou *feras*.

O tema da perversão provocada pelos centros urbanos acabará sendo, como já vimos, um elemento deflagrador da inimizade latente entre Rousseau e Voltaire. Rousseau argumentou que o aspecto mais relevante do episódio do terremoto de 1755, era a extensa mortandade acontecida pelo hábito daninho das pessoas de aglomerarem-se em cidades de ruas estreitas, casas apertadas, janelas pequenas, portas estreitas, apenas pelo prazer mórbido de amontoar-se e de respirar um ar pestilento e infecto. Rousseau ressaltou que essa mania de morar amontado em cidades era certamente o fruto de um desejo recriminável de buscar as devassidões, os luxos, as facilidades, as extravagâncias e as intrigas dos vaidosos urbanos¹⁰⁵.

O texto de Rousseau produziu um efeito bombástico e certamente deve ter irritado muito a Voltaire por ter se colocado no momento certo com o argumento certo (com o qual o próprio Voltaire com toda certeza concordava), para advogar um retorno do homem à castidade, pureza e instintividade do campo.

O exemplo por excelência de “bom selvagem” do século XVIII é o de *Sexta feira* da obra de Defoe. Contudo, ele é muito pouco representativo de uma postura igualitária entre as várias culturas. Robinson o considera pouco mais do que um burro de carga ou um cabide onde pendurar suas culpas, roupas e convicções religiosas.

Melhor papel faz Voltaire com um olhar distante e efetivamente valorativo para povos bem distintos e mesmo exóticos, diante dos olhos de um europeu comum.

¹⁰⁵ “Adeus, pois, Paris, cidade célebre, cidade de barulho, de fumaça e de lama, onde as mulheres não acreditam mais na honra nem os homens na virtude. Adeus, Paris; procuramos o amor, a felicidade, a inocência; nunca estaremos suficientemente longe de ti”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 422).

“O Ingênuo fazia progressos rápidos nas ciências, sobretudo na ciência do homem. A causa do rápido desenvolvimento de seu espírito era tanto sua educação selvagem quanto a tempera de sua alma. Pois, nada tendo aprendido em sua infância, não adquirira preconceitos”. “Chama-nos *selvagens*; são criaturas bem grosseiras, e os homens desta terra [a Europa] são malandrins refinados”. “Sua inteligência era particularmente viva e límpida já que, não tem sido em sua infância sobrecarregada das inutilidades e das tolices com que nos acabrunham nessa época da vida, as coisas entravam em seu cérebro sem nuvens”. SILVA (1964. p. 88, 76 e 57)

O caso de Rousseau exige um pouco mais de atenção. É nele que nós compreendemos a extensão plena do conceito de “bom selvagem”.

Este “indivíduo”, não é *necessariamente* um silvícola nativo. O “bom selvagem” é o sujeito não corrompido, nem pela vida em sociedade, nem pela artificialidade da vida em sociedade¹⁰⁶. Voltaire, ao colocar o seu Cândido como sendo nativo do interior da Alemanha¹⁰⁷, empresta-lhe tanto a condição de “bom selvagem”, quanto Rousseau empresta a mesma condição ao seu Emílio, ao coloca-lo sob a influência isolada de um único preceptor que tem por única meta pedagógica, manter-lhe a natureza¹⁰⁸.

Nenhum iluminista, nem mesmo Voltaire e tão pouco Rousseau, possuíam a menor dúvida de que o melhor da raça humana só se expressaria no contato com a natureza e no retorno aos valores campestres. O “bom selvagem” é assim um preceito decisivo para os iluministas e de certo modo ainda continuará sendo por um bom tempo, principalmente com o advento do romantismo.

¹⁰⁶ “Tem essa gente [os camponeses] menos idéias mas a assimila muito bem”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 57).

¹⁰⁷ Isso mesmo, Cândido era aquilo que no Brasil chamaríamos de caipira ou tabaréu, deslumbrado, a um só tempo, com a filha do “*coronel*”, Cunegundes, e com o mestre-escola de cidade do interior, “*professor*” Pangloss. Colocada nestes termos, a noção de *bon savage* ganha em concretude e perde em charme cosmopolita.

¹⁰⁸ Como no exemplo: “As crianças criadas em casas limpas, onde não existem aranhas, têm medo das aranhas e esse medo se prolonga na idade adulta. Nunca vi camponês, homem, mulher ou criança, ter medo de aranha”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 43).

f. Utopismo

“*Vi ursos em minha terra; homens, só os vi em Eldorado*”. VOLTAIRE. *Cândido ou O Otimismo*.

“*O mundo real tem seus limites; o mundo imaginário é infinito*”. ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*.

Uma constante nos três romances analisados é a presença da utopia. Esse parece ser também um preceito nevrálgico ao discurso iluminista.

Utópico é por definição aquilo que não existe em lugar nenhum. É clássica a resposta de Thomas Morus, a respeito de onde se localizava a cidade de utopia: às margens do rio Anidro. Ora, *Anidro* quer dizer *sem água*, então a não-cidade existe às margens do não-rio. Daí que utopia acaba sendo não a expressão de um algo real ou mesmo realizável, mas a expressão de um desejo que funciona como bússola e farol de uma vida, ideologia ou filosofia. Existem variantes ao termo utopia.

Distopia é a utopia negativa. Aponta para um futuro deteriorado destruído e privado daquilo que normalmente se esperaria de um futuro promissor. Seria o caso de “Admirável Mundo Novo” ou “Revolução dos Bichos” de Orwell ou ainda, a “Maquina do Tempo” de H.G.Wells¹⁰⁹. Um futuro hipotético mas de sinal trocado. As *eutopias* seriam as utopias positivas. Nelas o futuro se apresenta promissor e capaz de resgatar carências da nossa vida cotidiana atual. A modernidade caracteriza-se precisamente pelo papel central desempenhado pelas *eutopias*¹¹⁰. Os autores iluministas analisados se inclinam claramente nesse

¹⁰⁹ Nessa obra, Wells prefigura que, num futuro distante, uma elite jovem e sadia viveria sem plantar, colher ou preocupar-se com qualquer coisa além de brincar, mas, em troca, a cada noite teriam um dos seus integrantes canibalizado pelo povo dos subterrâneos, escuros, frios e sem luz, onde ficavam as máquinas e onde o trabalho era feito. Eloquentemente...

¹¹⁰ “A distância entre a modernidade utópica e a nossa é grande, mas o Iluminismo vive desta distância. Ele se alimenta dos seus sonhos irrealizados” (ROUANET, op. cit., [199-?].p.181)

sentido. Nas eutopias, a noção de progresso é determinante e poucos movimentos filosóficos tiveram tanta convicção no poder do progresso quanto o Iluminismo.

Em Rousseau, utópica é a sua relação pedagógica com seu aluno Emílio. Nela não intervêm os pais, o meio social, e as outras crianças existem, quase que tão somente, para auxiliar o processo pedagógico do seu pupilo e para compor uma paisagem de infância lúdica e tempo terapêuticamente feliz. É claro que o caráter utópico da produção de Rousseau se manifesta de maneira mais nítida em outros trabalhos. Naturalmente que nos referimos ao *Contrato Social*. Normalmente nos esquecemos de que esse livro foi o rascunho de uma sociedade que à época não existia. Por isso, não a colocamos no rol das utopias, porque acreditamos (ou nos fazem acreditar) que essa utopia se realizou. Mas o mundo de liberdade e igualdade civil, preconizado por Rousseau no seu tratado político, está longe de ser um fato terreno concreto¹¹¹, em qualquer lugar da terra. Importa-nos para o propósito deste trabalho, é lembrar que o *Contrato Social* foi publicado no mesmo ano que o *Emílio* e que Rousseau os considerava partes de um mesmo trabalho. Um, complementando o outro. Isso tanto é verdade que a parte final do *Emílio*, é constituída de uma extensa introdução ao *Contrato Social*. Este trabalho de Rousseau constituiria a dimensão cívica da educação integral emprestada ao jovem Emílio.

Na obra de Voltaire, a utopia se manifesta de maneira explícita e particularmente visível porque se mostra como uma ilha de pensamentos positivos e otimistas contra um fundo de pessimismo e dissabor. Já salientamos em outro lugar que literariamente a obra de Voltaire, *O Cândido*, procura salientar os aspectos negativos e desestimuladores da vida cotidiana entre vários povos e culturas da terra.

¹¹¹ “A liberdade não está em nenhuma forma de governo, está no coração do homem livre; ele a carrega por toda parte consigo”. ROUSSEAU op. cit., 1992. (p. 571).

Isto apenas coloca em maior relevo o entusiasmo de Voltaire com o lugar denominado “Eldorado”¹¹². Em toda a narrativa Voltariana, esse é o único lugar onde as pessoas são autênticas e de bem. Os governantes são humildes e ponderados. Há otimismo no ar.

Nesse lugar, o dinheiro não tem valor, as hospedarias são pagas pelo governo e não existe a menor distância entre o governante e os governados¹¹³. Surpreende: lembra as utopias de fundo socialista, mas trata-se de uma genuína utopia liberal. Também elogiosa é a narrativa feita ao povo denominado “orelhões”. Esse povo, provavelmente constituído pelos índios botocudos do Brasil, aparece como sendo capaz, mesmo em suas “selvagerias”, de conduzir-se de maneira racional e pitorescamente, compatível com as normas de boa conduta de um bom filósofo iluminista:

“... afinal, a pura natureza é boa, pois que em lugar de me comerem, fizeram-me estes homens cortesias mil, quando se certificaram de que eu não era jesuíta”. VOLTAIRE (1998, p. 58).

Em Defoe, a utopia se manifesta de um modo esdrúxulo. É um caso raro de utopia individualista. Tudo é perfeito porque perfeitamente criado por um único indivíduo. Mesmo a necessidade de companhia humana é satisfeita na condição de que esses iguais cheguem a ilha na condição de súditos. E mais, são não só súditos, mas figuras de retórica vivas que sustentam as teses de seu “generoso” soberano. Realmente é indisfarçável o “cheiro” de despotismo esclarecido.

“Minha ilha estava agora povoada, sentia-me rodeado de muitos súditos e pensava freqüentemente com alegria em como me assemelhava a um rei. Antes de tudo, a terra era de minha absoluta propriedade, o que me assegurava um direito indubitável de domínio. Em segundo lugar, meu povo era formado de submissos vassalos, dos quais era senhor e legislador; todos me deviam a vida e estavam dispostos a entrega-la por mim, caso fosse necessário. Também é digno de nota que

¹¹² “_Eis ai, todavia_ disse Candido_, um lugar que vale mais que a Vestfália”. VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 60).

¹¹³ “Todas as hospedarias estabelecidas para comodidade do comércio são pagas pelo governo”. VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 62).

meus três únicos súditos pertenciam a três religiões diferentes. Meu criado Sexta-Feira era protestante, seu pai pagão e canibal, e o espanhol era papista. Contudo, havia assegurado liberdade de consciência em todos os meus domínios”. DEFOE (1999. p. 265).

No caso de *Robinson Crusoé*, a utopia assume um formato individualista mais ou menos nos mesmos termos presentes na *Autobiografia* de Benjamin Franklin. Trata-se do homem que sozinho constrói o seu mundo, à sua imagem e sob os rigores do trabalho “honesto”. Certamente que pontos de identidade podem ser identificados entre a visão do trabalho presente na obra de Weber e os trabalhos de Robinson Crusoé na sua ilha. Seria a ilha de Robinson uma inquietante utopia calvinista?

De todo modo, se lembrarmos que a estadia de Cândido na utopia do Eldorado se resolve por uma opção surpreendentemente individualista, sair dali com o máximo de “lama e calhaus” de ouro e pedras valiosas, podemos compreender por que é que as utopias mostradas no conjunto dessas obras são utopias liberais e de modo algum socialistas¹¹⁴. Cândido recolhe do chão das ruas, o “odioso lixo” de ouro e pedras preciosas, e parte, ambicioso, para a Europa, com o propósito de comprar privilégios e respeito à sua dignidade e liberdade (*liberdade = dinheiro*). Depois de estar num lugar que não conhece a fome, nem a usura e nem as distinções sociais, Cândido opta pela “liberdade” de possuir o tesouro de reis e explorar servos na Europa.

Defoe funda uma inusitada utopia de um único morador e de serviçais subalternos. Rousseau praticamente funda a opção radical pelo individualismo na literatura moderna. Claro, pois se levarmos em conta que o próprio Rousseau anuncia que o seu Emílio é nada mais que uma figura de retórica, percebemos ao final da leitura que o livro é provavelmente um dos maiores monólogos da história

¹¹⁴ “Se ficarmos aqui, não seremos senão como os outros; ao passo que, se voltarmos ao nosso mundo só com doze carneiros carregados de calhaus de Eldorado, seremos mais ricos que todos os reis juntos, não mais teremos inquisidores a temer e facilmente reconquistaremos a senhorinha Cunegundes”. VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 66).

do pensamento ocidental. É de um ensimesmamento radical e absoluto. As Confissões, do mesmo autor, confirmam a impressão de que o seu Emílio vive no mundo ideal dos iluministas. Esse é um mundo perfeito, onde Narciso mora soberano sobre si mesmo e desenhando na areia (de ouro em pó – desprezível) as lições que nunca ministrará a ninguém.

g. Antitradicionalismo

“Já próximo à sala do trono, Cacambo perguntou a um grande oficial de que modo era preciso comportar-se na saudação a Sua Majestade: se se caia de joelhos ou de ventre no chão; se se colocavam as mãos sobre a cabeça ou no traseiro; se se lambia o pó da sala: qual era, em suma, a cerimônia.
‘ _ Costuma-se _ disse o grande oficial _ dar um abraço no rei e beija-lo nas faces’.
(VOLTAIRE. Cândido ou O Otimismo)

Um outro preceito relevante no ideário iluminista é aquele a que denominamos antitradicionalismo. A tradição a ser combatida não é naturalmente toda e qualquer tradição, mas a tradição que funda o antigo regime¹¹⁵. Voltaire é particularmente ácido e militante nesse quesito. Os privilégios oriundos do *sangue azul* são constantemente desprezados e expostos ao ridículo. As árvores genealógicas nas mãos de Voltaire viram matagal de ervas daninhas que se espalha pela terra diluindo-se em preconceitos e arrogâncias fúteis¹¹⁶.

No Cândido, toda a tragédia da história do aluno do doutor Pangloss tem sua gênese no fato de ele ser filho bastardo do nobre que jamais o reconheceu como sendo dessa condição. A estupidez, a empáfia, e a presunção dos nobres descritos na narrativa são de modo a colocar a nobreza européia na

¹¹⁵ [A Ilustração] “(...) Tem mais horror ao despotismo que entusiasmo pela soberania popular”. ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.p.157)

¹¹⁶ “ _ Amo doido _ disse Cândido _ , libertei-te das galés; resgatei-vos, a ti e à tua irmã; ela aqui lavava pratos, ficou feia, estou fazendo a gentileza de querê-la por mulher; e ainda ousas opor-te! Seria capaz de matar-te novamente, se me entregasse à minha cólera.
 _ Poderás novamente matar-me _ disse o barão _ , mas, enquanto for vivo, não te casarás com minha irmã”. VOLTAIRE, op. cit., 1998. p.116).

defensiva. Também no *Emílio* de Rousseau acontece esse enfrentamento à tradição opressora¹¹⁷.

Quase sempre a superação da condição de submissão aos valores da tradição, se dá *pela via da educação*. No caso de Cândido, o personagem no início da narrativa acredita viver no *melhor dos mundos possíveis* em meio à humilhante condição de serviçal de uma elitista e conservadora família da nobreza rural alemã. No final, é o próprio Cândido quem vê descortinar-se diante de seus olhos o quão mesquinho é o conjunto de valores do antigo regime.

No *Emílio* pouco se fala explicitamente sobre esse item, mas é nele que se encontra uma das falas mais eloqüentes sobre o que era o iluminismo e principalmente sobre o que era a educação iluminista. A frase com que descarta uma oferta de emprego que lhe é feita expressa bem o projeto que os iluministas tinham para a educação e o seu conteúdo destruidor.

“Alguém de quem conheço apenas a posição social propôs-me a educar o filho. Honrou-me muito sem dúvida; mas longe de se queixar de minha recusa, deve agradecer-se de minha discrição. Se eu tivesse aceito seu oferecimento, e tivesse errado no meu método, teria sido uma educação falhada; se tivesse tido êxito fora muito pior, pois seu filho teria renegado seu título, não houvera mais querido ser príncipe”. ROUSSEAU (1992, p. 26).

h. Antiautoritarismo

“Os fracos, onde quer que seja, execram os poderosos, frente aos quais eles rastejam, e os poderosos tratam-nos como a rebanhos cuja lã e cuja carne se vendem”. (VOLTAIRE).
Cândido ou O Otimismo.

Outro aspecto identificado é um discurso extremamente ácido contra a autoridade. Trata-se de uma crítica àquele gênero de autoritarismo identificado no dia-a-dia. Há um profundo azedume quanto à presença de um Estado interventor

¹¹⁷ “Anti-historicismo iluminista, portanto não significa simplesmente rejeição ou desinteresse por tudo aquilo que a história traz, mas recusa daquilo que tem autoridade, pelo simples fato de ser histórico, extensão do crivo da razão também a tudo aquilo que, desde séculos, é passivamente aceito; é, em conclusão, a recusa do princípio de autoridade”. (BOBBIO, op. cit., 1995. p.607). Cabe aqui notar o quanto os preceitos ora investigados são complementares e/ou conexos.

no cotidiano, gerando pequenos despotismos que irritam a vida dos iluministas. O combate a esses burocratismos, revelam um desejo bastante grande, senão de eliminação do Estado, pelo menos de sua redução drástica e repúdio¹¹⁸. O desejo dos enciclopedistas parece ser o de que o Estado se ocupe do mínimo de atribuições possível, deixando ao controle da sociedade civil, a resolução dos seus próprios problemas.

A postura dos enciclopedistas quanto ao Estado guarda como preciosa a autonomia que deve possuir o indivíduo de desobedecer ao Estado quando este se mostre irracional ou contrário aos interesses da coletividade.

Aparece claramente ao longo da obra dos autores investigados uma rejeição profunda pelo Estado e pela sua intervenção no cotidiano dos indivíduos. Essa constante à primeira vista nos surpreende, mas é perfeitamente explicável. O que mais marcou a gênese do Iluminismo enquanto movimento político foi o ambiente altamente repressor em que se encontrava a Europa do *Antigo Regime*.

Era um contexto de prisões arbitrárias, juízes venais, leis oportunistas, cárceres privados e prisões por dívidas¹¹⁹. O Estado deliberava sobre todas as coisas e, acima de tudo, não só opinava, mas também determinava, de maneira irrevogável e inquestionável, as ações a serem feitas. Nós não podemos nos esquecer que o Estado absolutista era, precisamente, um Estado que envolvia as esferas da vida cotidiana absolutamente.

¹¹⁸ Exemplo: “Procurou o juiz holandês; e, como estivesse um tanto transtornado, bateu rudemente à porta; entrou, relatou o que sucedera, e gritou um pouco mais alto o que era de esperar. O juiz começou por multa-lo em dez mil piastras, pelo barulho que fizera; em seguida, ouviu-o paciente, prometeu-lhe examinar o caso logo que voltasse o mercador, e fez-se pagar outras dez mil piastras pelas custas da audiência”. (VOLTAIRE, op. cit., 1998, p. 72).

¹¹⁹ “É em vão que aspiramos à liberdade sob a proteção das leis. As leis! Onde as há e onde são respeitadas?”. ROUSSEAU, op. cit., 1992, p. 571.

Desse modo, as penas para os crimes cometidos eram não só muitas como truculentas e perversas. Não é à toa que trabalhos como o do Marquês de Beccaria acabaram sendo pedra angular da transformação profunda que exigia o Direito da época. É simplesmente inimaginável a distância jurídica que separa o mundo legal de antes e de depois da publicação de *“Dos Delitos e Das Penas”*. A mais rápida leitura já nos assombra não só pela atualidade do texto, mas pela veemência com que defende conquistas mínimas como, por exemplo, o direito de ser ouvido durante o processo.

A luta contra o Estado não é, portanto, um tema colateral do Iluminismo, muito pelo contrário. É óbvio que homens de negócio como a alta burguesia e mesmo a pequeno-burguesia radical não poderiam prescindir da presença do agente regulador e uniformizador do Estado. Era necessário que alguma instância estabelecesse e impusesse pela força das armas, se preciso fora, o quilo, o metro ou as unidades de medida, por exemplo.

Mas é algo que nunca parece merecer a suficiente relevância, o fato de que, do ponto de vista político, a principal tarefa e realização do iluminismo tenha sido a diminuição, auto-regulação e fracionamento do poder de Estado. E isso se apresenta como um fato verdadeiro tanto para as macro estruturas (a divisão em três do poder do Estado: Executivo, Legislativo e Judiciário) quanto, no nível micro-político, a tentativa de fiscalização social do exercício da lei, representado pelo advento do Tribunal do Júri.

Para os padrões da época, certamente que o desejo de redução, e em alguns campos, eliminação do poder de Estado deveria soar realmente perturbador e revolucionário¹²⁰. Desse modo, não causa estranheza que os

¹²⁰ Mas isto não era, de modo algum uma unanimidade: “Em certo sentido [Voltaire] não é um liberal. Seus inimigos são os inimigos tradicionais da realeza, um clero todo poderoso, administração baseada na venalidade dos ofícios, e o rei é a única pessoa que, com autoridade aumentada, inspirando –se nas luzes da filosofia, poderá propagar a tolerância e

personagens que recebem um tratamento elogioso de Voltaire no seu *Cândido*, sejam Thiago¹²¹ um anabatista, os índios botocudos do Brasil (com suas respectivas estruturas *comunistas primitivas* de organização estatal) e finalmente a utopia pessoal de Voltaire: o povo do Eldorado.

Thiago é praticante de uma religião que se contrapõe por definição à fidelidade estatal¹²². É também uma denominação que por princípio enfraquece a centralização do agrupamento religioso.

Essa vertente é particularmente sensível ao lembrarmos-nos que um dos eixos norteadores do protestantismo é precisamente o antipapismo. O papismo é inegavelmente uma forma de centralização de poderes. A simpatia de Voltaire pelos *quakers*, portanto, não soa estranha principalmente quando lembramos o quanto era idealizada a vida dos imigrantes *quakers* na colônia Inglesa de Pensilvânia na América do Norte.

Esse traço libertário associado às posturas protestantes face à política parecem ser apreciadas por um número considerável de iluministas, ou pelo menos, por alguns dos mais representativos. Rousseau, reconvertido tardiamente ao calvinismo, sempre fez apologia da forma republicana de organização política da Suíça. É desnecessário insinuar que um “bom selvagem” é, antes de tudo,

a justiça. O ideal político de Voltaire é o despotismo esclarecido(...). O crescimento das artes, das ciências e das tolerâncias não é resultado de desenvolvimento contínuo e espontâneo da humanidade mas, de um grande reino e de um bom governo”. (BRÉHIER, op. cit., 1977.p;146).

¹²¹ “Um homem que não fora batizado, um bom anabatista, de nome Tiago, testemunhou o cruel e ignominioso tratamento infligido a um seu irmão, criatura de dois pés, sem penas, com uma alma; levou-o para casa, limpou-o, deu-lhe pão e cerveja, ofertou-lhe dois florins e ofereceu-se até a ensiná-lo a trabalhar em suas manufaturas de tecidos da Pérsia fabricados na Holanda”. (VOLTAIRE op. cit., 1998. p.14-15).

¹²² Nunca é demais lembrar que um dos postulados fundamentais do moderado calvinismo é a distinção entre igreja e Estado. Procedimento bem distinto do da Igreja católica. Se um

alguém que vive fora de uma estrutura estatal. A ênfase por ele atribuída à formação cidadã tem muito mais a ver com a capacidade de discernir quando o Estado conspurca autonomias do cidadão, do que propriamente em submissão a um modelo de Estado.

“Forçado a combater a natureza ou as instituições, cumpre optar entre fazer [educar] um homem ou um cidadão, porquanto não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo”. ROUSSEAU (1992, p.12).

É lamentável para a memória histórica de Rousseau que sempre nos esqueçamos que um contrato (social ou não) pode ser firmado, mas também é um *trato* que pode ser dissolvido e por isso mesmo é um contrato (*con tractus*)¹²³.

A ojeriza de Rousseau pela cidade e sua estima profunda pela vida e normas camponesas ganham um significado todo especial na medida em que insinuam uma predileção por um ambiente mais livre da influência e do controle estatais. Essa tendência antiestatal atinge quase o paroxismo em Defoe.

Cerca de três quintos do tempo da narrativa sobre Robinson Crusóé transcorre em um ambiente de total ausência do Estado e isso não nos parece circunstancial. A construção do mundo, ou a sua reconstrução têm como pressuposto básico a inexistência de uma instância reguladora e normatizadora dos comportamentos.

O microcosmo perfeito e ideal de Robinson só existe porque aquele empreendedor solitário constrói com sua própria industriiosidade e fabrica (*homo faber*) com suas próprias mãos o mundo que sua *livre iniciativa* determina. Sem

iluminista tivesse de professar uma religião, certamente sua escolha recairia nas teses que favorecessem o desprendimento das opções do indivíduo face o Estado.

¹²³ “A Ilustração não foi especialmente democrática. O único democrata integral foi Rousseau, para quem todo poder emanava do povo soberano, e para quem a soberania era indivisível e indelegável. Em geral, contudo, os filósofos da Ilustração, como os liberais do século XIX temiam a participação política das classes populares”. (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.p.129)

freios, sem *guildas*, sem fiscais, e sem monopólios estatais. O indivíduo (individualismo) é feliz quando sozinho e sem esporas de um Estado. No âmbito político esse é o legado do romance de Defoe.

Esse gênero de leitura dos postulados iluministas nos faz lembrar de alguns capítulos freqüentemente esquecidos da história da formação do iluminismo. Embora manifestações antiminoritárias possam ser pinçadas aqui e ali nos textos estudados, a tendência geral é de uma freqüente preocupação com a sorte das minorias. Certamente o episódio mais marcante do século XVIII foi a Revolução Francesa, mas, indubitavelmente a luta de Voltaire pelo injustiçado protestante Calas (e também Sirven, e mais o cavaleiro La Barre)¹²⁴ ocupam um lugar de destaque.

Essas ações micro políticas de Voltaire emprestaram dignidade, valor e popularidade moral aos iluministas. Ou seja, a defesa de uma minoria política contra as injustiças de uma maioria política (e também numérica) é um marco decisivo. Gravou nos corações e nas mentes da Europa ocidental do século XVIII, o valor e a universalidade do ideário iluminista. O exemplo de Calas não é o único na biografia de Voltaire, tampouco Voltaire é uma exceção absoluta dentro do contexto dos iluministas:

“_ E mesmo que fosse judeu, respondeu nosso amigo com seu costumeiro sangue frio, achai que está certo, Senhor Caracucarador, assar as pessoas porque descendem de uma raça que habitava outrora um pequeno cantão pedregoso, perto do deserto da Síria? Que vos importa que um homem tenha prepúcio ou não o tenha, faça a sua Páscoa na lua cheia de abril ou no domingo seguinte? Este homem é judeu, portanto é preciso que eu o queime; e todos os seus bens me pertencem: eis um argumento muito mal; não se raciocina assim na sociedade Real de Londres”. SILVA (1964, p. 176).

Donde podemos concluir que defesas de minorias não é algo estranho à retórica iluminista, pelo contrário, as liberdades individuais são um ponto forte, diríamos central, do ideário iluminista e da Modernidade. É óbvio que encontramos páginas comprometedoras tanto em Rousseau, quanto em Defoe e mesmo em

¹²⁴ Na maioria dos casos a discriminação era de fundo social (estamental) ou religioso.

Voltaire¹²⁵, mas, a quantidade e a efetividade das notas em contrário, ou seja, em prol dos direitos civis é bem mais extensa. Dizia Voltaire:

“Não é suficiente assegurar a salvação das pessoas, é preciso ajudá-las a viver”.
SILVA (1964, p.192)

i. Antibelicismo

“Cândido, que tremia como um filósofo, escondeu-se o melhor que pode durante essa carnificina heróica”. VOLTAIRE . Cândido ou O Otimismo.

Além desses existem outros preceitos que aparecem com freqüência no ideário iluminista. Um desses preceitos é o que poderíamos chamar de antibelicismo. É absolutamente rotineiro, não só no *Cândido*, mas ao longo de toda a obra de Voltaire que apareçam críticas contundentes às guerras e em particular aos motivos que as engendram. O ridículo é lançado sobre os governantes e sobre os soldados, meros autômatos, que seguem cegos pelo patriotismo, nacionalismo e outras motivações igualmente espúrias aos olhos de Voltaire. O antibelicismo permanecerá como sendo uma bandeira constante e consistente do liberalismo radical e mesmo de outros movimentos filosóficos derivados do espírito do iluminismo. O antibelicismo não se expressará somente nos grandes confrontos dos grandes exércitos. Esse preceito assumirá algumas vezes a forma franca de pacifismo quando colocado no dia-a-dia dos pequenos enfrentamentos da sociedade civil pelos seus direitos. O antibelicismo é uma força dentro do iluminismo justamente pelo espaço ocupado pela razão. A dialogia é o padrão requerido para as relações internacionais. Liga das Nações, Organização das Nações Unidas, etc, são apenas a expressão real das utopias iluministas. Essa valorização do diálogo, centrado na razão, é uma forma de conduta que também é valorizada nas relações micro políticas. O homem cordato é um ideal do período também. Lembremos como se conduziam as pessoas em Eldorado. Contraponhamos essa conduta às dos execrados esbirros do antigo regime. Logo vemos que o antibelicismo é o preceito da valorização da razão.

¹²⁵ Voltaire várias vezes foi acusado de anti-semitismo, mas, como vimos acima, tudo não passa de preconceito contra Voltaire.

j. Viagem como processo educador

“... deixemo-nos ir ao sabor da corrente; um rio sempre leva a lugar habitado. Se não encontrarmos coisas agradáveis, encontraremos pelo menos coisas novas’.
 ‘_Vamos _ disse Cândido, confiemo-nos à Providência”. VOLTAIRE. *Cândido ou O Otimismo*.

Um espaço todo especial deve ser reservado para a função da viagem como elemento de formação educacional¹²⁶. As três obras estudadas colocam a sua prática no centro da narrativa.

O *Cândido* é um conto centrado na função da viagem, tanto por terra como por mar, para a formação do seu protagonista¹²⁷. O mesmo se dá com o *Robinson Crusoe*. Esse romance, embora abandone seu protagonista por longas páginas esquecido numa ilha, o faz conhecer boa parte do mundo antes e depois do naufrágio. Após o seu retorno à Europa, o seu autor ainda faz o personagem passar por vicissitudes viajando de Portugal à Inglaterra. Rousseau empresta um papel explicitamente central à viagem como fator pedagógico¹²⁸. N’O *Emilio*, ele afirma que o encerramento da instrução de seu pupilo só se daria após a viagem. Ela duraria dois anos e só depois dela Emilio poderia casar. Durante essa viagem ele conheceria os países e seus sistemas de governo, assim poderia escolher o melhor e o mais ajustado à sua formação para lá morar com Sofia. E é preciso estar pronto para viajar com proveito:

¹²⁶ Em um dos seus contos (“Zadig”) diz Voltaire do seu herói: “Pôs-se então a viajar de planeta em planeta para complementar sua educação de espírito e de coração como se costuma dizer”. (CERASO, Rodolpho (editor). *O Pensamento Vivo de Voltaire*. Tradução: Lívio Teixeira. São Paulo: Editora Martins / Edusp, 1975, p.83-103.p.86).

¹²⁷ Cândido: “_ É bastante diferente da Vestfália e do castelo do senhor barão: tivesse nosso amigo Pangloss conhecido Eldorado, e não teria dito que o castelo de Thunder-tem-tronckh era o que havia de melhor na face da terra; **não há dúvida, é preciso viajar**”. (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 65).

¹²⁸ De fato Rousseau era um (...) “pequeno vagabundo que percorria as estradas a pé, entre Annecy e Turim, pelos Alpes, depois de Lyon, em Lausanne, e em Neuchatel e daí, sempre a pé, sonhando, flanando sempre, até Paris”. ([s.n.]. op. cit., 1967, p.148).

“É portanto raciocinar mal concluir que as viagens são inúteis, do fato de viajarmos mal. Mas, reconhecida a utilidade das viagens, cumprirá admitir-se que convenham a todo mundo? De modo algum; não convém, ao contrário, senão a muito poucas pessoas; só convém aos homens bastante seguros de si, para ouvir as lições do erro sem se deixarem seduzir, e ver o exemplo do vício sem se deixarem arrastar. As viagens levam a consolidar as inclinações naturais, a se firmarem mais, e acabam por tornar o homem melhor ou pior”. ROUSSEAU (1992, p. 548).

E mais:

“Os jovens mal educados e mal dirigidos contraem, em suas viagens, todos os vícios dos povos que visitam e nenhuma das virtudes a que estes se misturam; mas os bem nascidos, aqueles cujo bom natural foi bem cultivado e que viajam com a intenção real de se instruírem, voltam todos melhores e mais sábios do que quando partiram. Assim viajará meu Emílio (...)”. ROUSSEAU (1992, p. 548).

Portanto:

“Tudo que se faz, ditado pela razão, deve ter suas regras. As viagens, encaradas como parte da educação, devem ter as suas. Viajar por viajar, é perambular, é ser vagabundo; viajar para se instruir é ainda um objeto vago demais: a instrução que não tem um objetivo determinado não é nada. Eu gostaria de dar ao jovem um interesse sensível por se instruir, e esse interesse bem escolhido fixaria, demais, a natureza da instrução. É sempre a continuação do método que eu tentei explicar”. ROUSSEAU (1992, p. 549).

Ao longo de todas as narrativas, por várias vezes, se fala das virtudes da viagem e da descoberta do mundo. Um fator situado na biografia dos três autores consultados como fonte é que todos três tiveram a oportunidade de verificar na prática as virtudes instrutivas de viajar. Defoe, até por motivos de saúde, foi um andarilho. Chegou inclusive a conhecer os mares do Pacífico sul. Voltaire viveu uma verdadeira revolução pessoal após conhecer a Inglaterra¹²⁹. E não foi só por ela que transitou. Ele e Rousseau acabaram a vida morando em zonas de fronteira internacional, por precauções políticas. Rousseau, que chegou a ser enjeitado por seu próprio país de origem, tinha uma inegável fascinação pelas paisagens rurais, por onde muito viajou, a pé ou de carona. Deslocar-se por seus próprios meios e por seus próprios objetivos e motivações. O educando que aplicar essa virtude ao conhecimento será o bom aluno do iluminismo.

I. Experiência

“_ Mas com que finalidade foi criado, afinal este mundo? _ disse Candido. _ Para nos enfiurecer _ disse Martinho”. VOLTAIRE. *Cândido ou O Otimismo*.

Um outro preceito muito valorizado é o experimentalismo. O conhecimento deve ser oriundo da vivência empírica. Essa postura do iluminismo francês é decorrência da influência considerável do empirismo inglês. Essa postura da investigação científica inglesa chegou à França, em grande parte, graças ao deslumbramento de Voltaire com tudo que era originado naquele país. Após um período foragido na Inglaterra, ele fascinou-se com as propostas de Newton, a tolerância religiosa, o Parlamento e o empirismo. As coisas devem ser tocadas e experienciadas. Rousseau é categórico quanto ao seu aprendiz ser educado com o máximo de situações concretas¹³⁰.

“Sabe-se como o preceptor de Emílio dispõe de tudo para que seu aluno não se instrua senão pela ‘força das coisas’, e não obedeça senão por ver-se constrangido a isso, de modo análogo ao que a natureza lhe impõe o ato de conservação”. BRÉHIER (1977, p.156)

Ele sugere várias vezes que as idas ao campo, à natureza, às atividades práticas, devem ser a tônica do procedimento educativo¹³¹. Defoe literalmente lança o seu personagem no mundo. É fazendo que Robinson aprende

¹²⁹ As *Cartas Inglesas* iniciaram a notoriedade intelectual de Voltaire.

¹³⁰ “O abuso dos livros mata a ciência. Acreditando saber o que temos, acreditamos dispensados de aprender. Leituras excessivas não servem senão para fazer ignorantes presunçosos. De todos os séculos de literatura, nenhum há em que se tenha lido tanto quanto este, e nenhum em que se tenha sido menos sábio. De todos os países da Europa nenhum há onde se imprimam tantas histórias, tantas relações de viagem quanto na França. E nenhum há onde se conheçam menos o gênio e os costumes das outras nações. Tantos livros fazem-nos negligenciar o livro do mundo: ou, se o lemos, cada um de nós se cinge à sua página. Ainda que a expressão *Pode-se ser Persa* me fosse desconhecida, eu adivinharia, ao ouvir dizer-la, que vem do país onde os preconceitos nacionais mais se impõem e do sexo que mais os propaga”. ROUSSEAU, op. cit., 1992, p. 543.

¹³¹ “Trata-se menos de impedi-la [à criança] de morrer que de fazê-la viver. Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (idem; p. 16).

a fazer, aliás, a prática da tentativa e erro é uma prática perfeitamente válida para a construção do conhecimento. Isto pode ser dito dos três aprendizes: errar e acertar estão no seu programa educativo.

m. Racismo

Várias vezes ao longo das narrativas aparecem manifestações de racismo. No entanto, usaremos o termo “racismo” apenas por sua capacidade de comunicação imediata, pois em vários momentos, o que se verifica é algo de uma sofisticação discriminatória maior, seria o etnocentrismo. Além do mais a própria noção de igualdade perante a lei (igualdade racial) estava sendo fundada, pelo próprio iluminismo¹³². Não cabe utilizarmos um padrão de avaliação posterior aos iluministas para estabelecermos críticas a um período anterior à vitória política iluminista. Seria anacronismo. No mesmo sentido, deve ser observado que as palavras discriminatórias ainda são marcadas pelo simples estranhamento face ao outro, comum a todas as civilizações, e não por um discurso sistemático. Ainda não se busca nesse tempo, por exemplo, explicar características físicas com estágio civilizatório.

Isso, no entanto não faz desaparecer o choque pelo desassombro com que raciocínios e afirmativas categóricas são feitas sobre certos povos. Rousseau expressa não só preconceitos de cor e de civilização como também da vazão a afirmações que fariam qualquer pedagogo moderno se horrorizar¹³³. Os

¹³² “O preconceito é uma cegueira induzida socialmente. Ele é encucado desde a infância pelo clero e pelos tiranos, para que sua supremacia se perpetue. Ele mergulha no mundo das trevas, para impedir a ação do olhar. A Ilustração martela, incansavelmente, às grandes metáforas da luz e da noite, para mostrar como os dominadores procuram tornar o mundo opaco ao olhar”.(ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 125-147.p.131)

¹³³ “Eu não me encarregaria de uma criança doentia e caquética, ainda que devesse viver oitenta anos. Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que só se ocupe com se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma (...) que outro em meu lugar se encarregue desse enfermo, concordo e aprovo sua caridade; mas meu ofício não é

trabalhadores, por exemplo, são descartados do universo da instrução sem maiores cuidados. Contudo, como elemento contrapositivo à civilização européia, está sempre pronto a sacar algum povo indeterminado “não civilizado” mais hábil para a vida em natureza (o *bom selvagem*) do que os europeus. Algumas de suas argumentações são bizarras.

“Um francês vive na Guiné ou na Laponia; mas um negro não viverá igualmente na Suécia nem um habitante de Samoa no Benin. Parece ainda que a organização do cérebro é menos perfeita nos dois extremos. Nem os negros nem os lapões têm o equilíbrio dos europeus. Se quero, portanto, que meu aluno seja habitante da terra tenho que escolhe-lo numa zona temperada; na França, por exemplo, de preferência”. ROUSSEAU (1992, p. 29).

O campeão, no entanto, é Defoe. E pensar que seu livro é consumido hoje como sendo literatura infantil. Não é de estranhar que só seja editado, hoje em dia na forma de adaptação. Qualquer escritor atual que publicasse tais afirmações teria problemas com a justiça (de inspiração iluminista) e não venderia um único livro, nem para negros, nem para índios e seus descendentes. É em Defoe que se sente mais de perto o cheiro da prepotência de uma etnia que se julga boa o suficiente para civilizar as demais¹³⁴. Assombra o desassombro da exploração anunciada¹³⁵. Espanta também, a certeza de submissão dos demais povos e raças. Sexta Feira é, sem dúvida, o paradigma do colonizado ideal. Num átimo, Robinson decide que língua ele vai falar, que nome vai passar a ter, que crenças religiosas terá, que valores abraçará, como ele se vestirá, em que país morará, para onde irá e, principalmente, o quanto ele será sinceramente grato ao

esse: não sei ensinar a viver a quem não pensa senão em não morrer”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (idem; p. 31).

¹³⁴ “O selvagem imediatamente caiu de joelhos diante de mim, como que implorando para que o ajudasse. Mostrei-lhe a escada, fiz com que subisse nela e, escondendo-o em minha caverna, logo se transformou em meu criado”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 218).

¹³⁵ “Pensara que talvez pudesse me apoderar não apenas de um, mas de dois ou três deles, e converte-los em escravos, que não apenas fariam tudo que eu lhes ordenasse, mas também seriam incapazes de me causar o menor dano”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 220).

generoso Robinson¹³⁶. Por todas essas “gentilezas”, Sexta Feira ensinará a Robinson coisas sobre a flora da ilha, sobre como fugir da ilha e lhe salvará a vida por duas vezes.

Quem melhor se sai é Voltaire. Discriminando todos, ele se conduz na trilha da igualdade de (mau) tratamento. Afora uma ou outra situação que não passaria no crivo do “politicamente correto” de um modo geral o seu saldo é positivo. Chega a ser emocionante o trecho em que trata com um negro da Guiana. Denuncia as mutilações da escravidão e é, a um só tempo, realista e eloqüente quanto ao bom selvagem.

Assim ele narra o que um escravo acorrentado lhe contou:

“Disse-me ela [minha mãe]: querido filho, bendize nossos fetiches, adora-os para sempre, far-te-ão viver feliz; (...) os fetiches holandeses que me converteram dizem-me todos os domingos que, brancos e negros, somos filhos de Adão. Não sou genealogista; mas se aqueles pregadores estão dizendo a verdade, todos nós somos primos em segundo grau. Ora, haveis de convir não ser possível agir de modo mais horrível para parentes”. VOLTAIRE (1998. p. 70).

n. Individualismo

Nas três narrativas investigadas, a ação se passa toda em torno de um único personagem central. No caso de *Emílio*, a ação envolve três personagens, sendo que um deles não tem nome declarado (o educador – alter ego de Rousseau) e um outro, aparece praticamente nas páginas finais do livro, Sofia. Acreditamos que é algo sintomático que toda a ação se passe em torno de um único personagem, Emílio. Mais sintomático ainda é o fato desta obra ser a única das três a tratar explicitamente sobre educação.

¹³⁶ “Pude observar que os dois perseguidores gastaram o dobro do tempo que o fugitivo para cruzar a enseada, Invadiu-me então um impulso irresistível de que chegara o momento de obter um criado, ou talvez o companheiro e ajudante que tanto necessitava, e não pude deixar de pensar que a Providencia havia me designado para salvar a vida daquela criatura”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 222).

No caso de *Robinson Crusóé*, a narrativa é o personagem central, suas ambições e aventuras. No romance de Defoe não há nem professor e nem, muito menos, Sofia. A educação de Robinson é tão não-diretiva que ela se dá diretamente da natureza, sem intermediários¹³⁷. Apesar de ser, sem dúvidas, das três obras investigadas a que mais acumula preconceitos e posturas morais duvidosas em torno de seu personagem central, ainda assim alguns de seus juízos são notáveis pelo desprendimento¹³⁸. Aliás, esse é um dos elementos mais intrigantes da narrativa sobre o náufrago solitário: um texto salpicado de preconceitos¹³⁹ e discriminações de todo tipo, mas com uma meia dúzia de raciocínios de uma atualidade impressionante. O grau de autonomia e modernidade das ponderações de Robinson ocorre justamente quando ele bebe direto da natureza a sua instrução. E a relação com Sexta Feira? É um momento curioso. Robinson assume a posição de professor¹⁴⁰, mas com freqüência descobre que sabe menos do que imagina e que o nativo tem muito a lhe instruir, inclusive sobre a sua própria Europa:

“(...) Benamuckee [uma divindade ameríndia] lhes dissera. Conclui então que mesmo os mais cegos e ignorantes pagãos do mundo não escapam à astúcia do clero, e

¹³⁷ “De acordo com a acepção do Iluminismo francês e do utilitarismo inglês, liberalismo significa individualismo; por individualismo entende-se, não apenas a defesa radical do indivíduo, *único real protagonista* da vida ética e econômica contra o Estado e a sociedade, mas também a aversão à existência de toda e qualquer sociedade intermediária entre o indivíduo e o Estado; em consequência, no mercado político, bem como no mercado econômico, o homem deve agir sozinho”. (BOBBIO, op. cit., 1995.p.689). *Grifo nosso*.

¹³⁸ “É também [pela] crença nas forças intrínsecas do indivíduo que expressa a ‘sintonização’ desse livro com o momento histórico em que ele foi escrito: **o da vigorosa e definitiva ascensão do indivíduo** (...)” (COELHO, op. cit., 1985.P.90).

¹³⁹ O etnocentrismo é evidente em algumas passagens: “(...) lhe fiz entender que lhe faria algumas roupas, com o que ele pareceu muito contente, pois estava completamente nu”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 226).

¹⁴⁰ “Mas voltemos ao meu novo companheiro. Estava de fato muito satisfeito com ele e fiz questão de ensinar-lhe tudo que podia para torna-lo útil, capaz e prestativo”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 230).

que a política de criar uma religião secreta, a fim de preservar a veneração popular, não existe apenas entre os romanos, mas também provavelmente em todas as religiões do mundo, inclusive entre os mais brutos e bárbaros selvagens”. DEFOE (1999. p. 237).

Voltaire novamente é exceção, pelo menos em parte, Cândido é individualista certamente, mas a sua narrativa tem personagens paralelos que chegam, até mesmo, a roubar-lhe a condução da narrativa¹⁴¹. O processo de crescimento educativo de Cândido é um pouco mais coletivo mas com um detalhe importante. Cada uma das pessoas que atuam na sua formação são, em primeiro lugar, pessoas instruídas pela vida (afora, claro, o Dr. Pangloss) e, em segundo lugar, sucedidas umas pelas outras numa multiplicidade tal que sugere, e esse parece ser o caso, que essas pessoas nada mais são que elementos da “natureza” que deve instruir o rapaz. Ou, falando em outros termos, o rapaz apreende com essa multiplicidade de pessoas e experiências de vida acumuladas, muito sobre a *natureza humana* em contato com *seus depoimentos*. Cândido vê desfilar diante de seus olhos os elementos que, eleitos por ele, constituirão parte da sua conduta. O discernimento para a escolha? Vem da razão, segundo os iluministas inata a todo homem, para a tarefa da construção individual (e autônoma) do ser.

o. “Globalismo” .

Esse preceito recebeu um designativo, talvez, algo inusitado em função da própria dificuldade de defini-lo por uma palavra somente. O *globalismo* seria a crença de que a humanidade faz parte, toda ela, de uma mesma história e de um mesmo destino. Surge na medida em que os filósofos do iluminismo absorvem, na sua, a história dos demais povos, nações e civilizações da terra. Apesar de algo esdrúxulo o termo empregado por nos serve para lembrar que a noção de

¹⁴¹ Cândido ouve atento às preleções dos mais vividos e experientes: a velha, o criado sul-americano (e mestiço), o velho e enfasiado nobre italiano Pococurante...

globalização¹⁴² tem sua gênese, justamente no momento em que a Europa certifica-se de sua supremacia tecnológica (pelo menos no terreno bélico) e passa a considerar que, da raça humana, nada lhe é indiferente: tudo lhe diz respeito. É nesse preceito que está implícita a tarefa de “civilizar” a terra e de “desentortar” os “desvios” de modelo civilizatório das demais nações do globo. O *fardo do homem branco*¹⁴³ começa a ser desenhado.

Quando Voltaire¹⁴⁴, por exemplo, demonstra interesse genuíno por tecer uma história universal com povos distantes e até então, de certo modo, indiferentes para os europeus, a perspectiva de extensão do que seria *assunto europeu* sofre uma sensível mudança.

“Existe, na história universal, algo mais que a cristandade e que a prepara: os países asiáticos ou americanos com sua civilização independente que se justapõe à do ocidente, e Voltaire é o primeiro a falar amplamente disso em uma história universal”. BRÉHIER (1977.p.145).

É possível notar também em Defoe que a história dos povos, em particular os povos da América, passam a gravitar como se fossem apêndices da Europa. Isto é particularmente notável, se considerarmos que no texto de Defoe (e, a propósito, também no texto de Voltaire) podem ser vistas violentas recriminações aos meios de ocupação e exploração dos povos da América pelos espanhóis¹⁴⁵. A Europa não discute se deve ou não se assenhorear desses povos,

¹⁴² “Há cem vezes mais relações hoje entre a Europa e a Ásia do que outrora entre a Gália e a Espanha: A Europa sozinha era mais esparsa do que a terra inteira o é hoje”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 546).

¹⁴³ O “fardo do homem branco” foi a grande legitimadora ideológica do imperialismo dos séculos XIX e XX (e XXI). Comportava a idéia de que cabia aos povos da Europa a tarefa “cansativa e árdua” de submeter os povos incultos da terra aos seus ditames.

¹⁴⁴ “Foi o primeiro a incluir numa História Universal os grandes povos da Ásia: a Índia, o Japão, a China. Seu intuito era mostrar a pouca importância que tiveram na história do planeta a pequena aventura judaico-cristã e os livros sagrados”. (CERASO, op. cit., 1975,p.24).

¹⁴⁵ [Sobre uma narrativa feita por Sexta Feira]: “(...) pelo que entendi, referia-se aos espanhóis, cujas crueldades na América difundiram-se pelo mundo inteiro, a ponto de serem recordadas e transmitidas em todas as nações de pai para filho”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 235).

de seus destinos e de suas economias, mas discute isto sim sobre haver uma maneira digna da Europa erudita e ilustrada e uma outra forma “bárbara” (ou seja, não “tipicamente” européia). A rigor, o assunto não é tratado por Rousseau, que, usualmente, trata do mundo extra-europeu como categoria pouco mais que abstrata. O *globalismo* tende a mostrar o mundo com uma extensa terra virgem a ser cultivada *corretamente* por quem “sabe das coisas”.

p. Educação para o trabalho

Esse preceito confunde-se um pouco com o empirismo, mas ainda assim acreditamos que merece ser mencionado. Consiste em tudo o que se disse sobre o empirismo e mais o seguinte: o iluminismo tem uma fortíssima tendência a ensinar ofícios, profissões e técnicas¹⁴⁶. Uma parte expressiva da Enciclopédia é composta de pranchas que procuram explicar detalhadamente como se penteiam perucas, outra parte, como se monta barris, outras ainda, como se fabrica o papel, etc. Existem inclusive as que ensinam a montar grandes engenhos como moinhos. Há ainda as noções de agricultura, tricô ou jardinagem, tudo com esquemas explicativos, figuras e diagramas. Esse item lança luz sobre a importância do uso da imagem para a aprendizagem no discurso pedagógico iluminista. Ele se impõe, visto que é ponto passivo que diante dos demais preceitos aqui expostos, aprender a fazer *vendo ser feito* é algo primordial. Na narrativa de Defoe chega à saturação a quantidade de vezes em que Robinson descreve minuciosamente¹⁴⁷

¹⁴⁶ Assim critica Adorno: “Poder e conhecimento são sinônimos. A felicidade estéril, provinda do conhecimento, é lasciva tanto para Bacon como para Lutero. O que importa não é aquela satisfação que os homens chamam de verdade, o que importa é a *operation*, o proceder eficaz”. (ADORNO, op. cit., 1995.p.19)

¹⁴⁷ Dois exemplos, dentre muitos e muitos outros, de enumerações e descrições “técnicas” bem características: “Três coisas me encorajavam: 1. um mar calmo e sereno; 2. a maré enchente subindo e avançando em direção à praia; 3. o pouco vento que havia e que também me empurrava em direção a ela”. E outro: “Feito isso, comecei a escavar a rocha, da qual retirei grande quantidade de pedras e terra que empilhava na parte interna da minha paliçada, formando uma espécie de terraço que elevou o chão em cerca de quarenta centímetros de altura. E, assim, logo obtive uma caverna bem atrás da tenda, que serviu de celeiro à minha casa”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 59 e 69).

como se faz uma roupa de couro, ou um roçado de milho¹⁴⁸, uma peça de cerâmica ou um qualquer artefato de madeira¹⁴⁹.

E com tudo isto concorda o próprio Rousseau, pois elegeu Defoe (e seu *Robinson Crusóé*) para *instrutor* do seu Emílio:

“(...) será a um tempo o divertimento e a instrução de Emílio durante a época de que se trata aqui. Quero que a cabeça lhe vire, que se ocupe sem cessar com seu castelo, suas cabras, suas plantações: que aprenda pormenorizadamente, **não nos livros e sim com as coisas**, tudo o que é preciso saber em tais casos; que pense ser Robinson ele próprio”. ROUSSEAU (1992. p. 200).

E continua:

“Quero que se inquiete com as medidas a serem tomadas, com isso ou aquilo de que venha a carecer (...), que procure ver se nada omitiu, se não podia fazer melhor; que anote atentamente os erros e que disso se aproveite para não os repetir (...)”. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 1992. (p. 201).

Conclui dizendo:

“A criança apressada em juntar material para sua ilha, terá mais ardor em aprender, do que o mestre em ensinar. Há de querer saber tudo que é útil e só há de querer saber isso; não tereis mais necessidades de guia-la, bastará retê-la”. ROUSSEAU (1992. p. 201).

Mostrar como se faz, mas também valorizar os ofícios manuais¹⁵⁰. Essa prática é identificada tanto no *Cândido*, quanto no *Emílio*.

¹⁴⁸ Observar como o papel educativo da viagem comparece: “Assim, depois de enorme tempo perdido tentando encontrar uma pedra, desisti e tratei de procurar um grande bloco de madeira dura, que encontrei muito mais facilmente. Arranjei um tão grande quanto tinha força para mover, arredondei-o e moldei-o por fora com a machadinha; e depois, com a ajuda do fogo, e mediante um esforço infinito, fiz uma cavidade nele, *do mesmo modo que os no Brasil fazem suas canoas*. A seguir, fabriquei um pilão grande e pesado, utilizando a madeira chamada pau-ferro. Coloquei, então, todas essas coisas de lado até minha próxima colheita, quando pretendia moer, ou melhor, esmagar o cereal e transforma-lo em farinha para fazer o pão”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 137). *Grifo nosso*.

¹⁴⁹ “Recorde-se que a *Enciclopédie* não era só um *dictionnaire raisonné* das ciências, mas também dos *arts et métiers*, e que Diderot reservou o melhor do seu talento e do seu zelo de apóstolo para descrever minuciosamente, em textos cuidadosos e com pranchas ilustradas, as mais diferentes técnicas de fabricação e as máquinas mais aperfeiçoadas”.(ROUANET, op. cit., [199-?], p.126)

q. Uso da simulação

A tentativa de emprestar autenticidade aos textos narrativos e *simular* que eles realmente são da origem que alegam é o que chamamos de *uso da simulação*.

“O fenômeno simulado é visualizado, podemos atuar em tempo real sobre as variáveis do modelo e observar imediatamente na tela as transformações resultantes. Podemos simular de forma gráfica e interativa fenômenos muitos concretos ou abstratos, para os quais não existe nenhuma ‘imagem’ natural: dinâmica demográfica, evolução de espécies biológicas, ecossistemas, guerras, crises econômicas, crescimento de uma empresa, orçamentos etc. Neste caso, a modelagem traduz de forma visual e dinâmica aspectos em geral não visíveis da realidade e pertencem, portanto, a um tipo particular de *encenação*”. LEVY (1999. p.67)

O texto de Voltaire alega ser de um professor alemão e tudo faz para deixar essa impressão de realidade¹⁵¹. O texto de Defoe alega ser de um marinheiro inglês que de fato viveu um naufrágio e busca obstinadamente essa impressão de realidade¹⁵². Chega, num determinado ponto da narrativa, a

¹⁵⁰ “Para Diderot, o herói cultural do mundo moderno deve ser Hércules e não Antinoo, pois Hércules foi o homem do trabalho ou dos trabalhos. Por isso, Diderot chama a *Enciclopédie* um ‘trabalho hercúleo’”. (ROUANET, op. cit., [199-?].p.125)

¹⁵¹ Voltaire cita-a como obra de outro, com o propósito de obter verossimilhança: [O]“homem dos quarenta escudos lia então a história filosófica de *Cândido*, traduzida do alemão da obra do Doutor Ralph, que prova evidentemente que tudo é bom, e que é absolutamente *impossível*, no melhor dos mundos *possíveis*, que a sífilis, a peste, os cálculos, os tumores, as escrófulas, a Câmara de Valença e a Inquisição entrassem na composição do universo, deste universo unicamente feito para o homem, rei dos animais e imagem de Deus, ao qual, vê-se bem, ele se assemelha como duas gotas de água”. (SILVA, op. cit., 1964, p.156)

¹⁵² A Introdução do “Editor” não pode ser de outro senão do próprio Defoe: “A história é contada com modéstia, com seriedade e com aplicação religiosa usual que os homens judiciosos sempre dedicam aos eventos, ou seja, para **instruir** os outros mediante o exemplo e para justificar e honrar a sabedoria da Providência em toda variedade de circunstâncias, aconteçam como acontecerem.

O editor acredita que se trata de uma história verdadeira; não existe nela qualquer aparência de ficção. Julga, no entanto, pois todas essas coisas são controversas, que o livro será útil *tanto para divertir como para instruir o leitor*. Assim, sem mais cumprimentos ao mundo,

expressar-se na forma de diário. Rousseau tenta alcançar este mesmo efeito, criando problemas e reações “inesperadas” em seu pupilo. A simulação, acreditamos, guarda conexão ou analogia com a simulação na informática. A tentativa é de instruir com o máximo de elementos de uma experiência real.

II PARTE – O Iluminismo

Capítulo III – Iluminismo e Modernidade

3.1 – O Iluminismo Como um dos Centros da Modernidade

3.1.1 - Algo a dizer sobre o cartesianismo e sobre a formação do conceito de modernidade.

Normalmente se compreende a História da humanidade como sendo dividida em quatro grandes partes. Essas partes são definidas, usualmente, por eventos ocorridos no plano político. No que se refere às noções de modernidade e pós-modernidade, o que se passa é bem distinto, o principal critério é associado a transformações de cunho cultural¹⁵³.

¹⁵³ Marco Silva cita Eagleton, que deixa claro haver *três acepções* para a palavra: “A palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico. **Pós-modernidade é uma linha de pensamento** que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do Iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação às idiossincrasias e a coerência de identidade. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no ocidente para uma nova forma de capitalismo - para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de ‘políticas de identidade’. **Pós-modernismo é um estilo de cultura** que reflete um pouco esta mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre cultura ‘elitista’ e a cultura ‘popular’, bem como entre a arte e a experiência cotidiana “. (EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p.7. Apud: SILVA, Marco. A Sala de Aula Interativa.p.10. *Grifo nosso*.

Costumeiramente, se denomina ao período que se estende do século XV ao século XVIII, como sendo a Idade Moderna e, também habitualmente se define o período posterior à Revolução Francesa como sendo a Idade Contemporânea. De certo modo, a noção de modernidade transpassa esses dois períodos e tem relativa autonomia face a eles. Se nós podemos dizer que a Modernidade e a Idade Moderna iniciam-se no mesmo período e pelas mesmas circunstâncias, o mesmo não podemos dizer quanto ao seu ocaso. Os elementos que definem a Idade Moderna perduram e, na opinião de alguns, se aprofundam na idade Contemporânea.

Um dos elementos fundamentais da noção de modernidade é instaurado pelo Renascimento artístico e cultural¹⁵⁴. Trata-se do Humanismo. O Renascimento Artístico e cultural iniciou-se como um imenso movimento de questionamento de valores sobre os quais se assentava a sociedade feudal européia. Nessa sociedade, os determinantes eram todos supraterranos e assim, o pensamento manifestava-se quase que exclusivamente de forma teológica. O poder político apresentava-se sempre associado ao poder religioso e este totalmente centralizado nas mãos da Igreja. Outra característica era o desprezo por todas as manifestações associadas à matéria. Desse modo, se o espírito e o metafísico é valorizado, o corpo é desprezado. Os sentidos, como parte componente do corpo, eram não só recriminados como rejeitados. O uso dos sentidos era associado à sensualidade e, no limite, à lubricidade. A razão intelectual, como faz parte do corpo terreno e não do corpo metafísico (espírito), também encontrava limitações à sua expansão. Do ponto de vista do conhecimento, portanto, a ausência e o desestímulo ao pensamento de viés

¹⁵⁴ “É baseando-se na natureza que o homem dirige seus interesses; ele sente que sua realização e a sua possibilidade de aperfeiçoamento derivam do seu conhecimento da natureza, e que significa também de sua possibilidade de subtrair-se ao domínio da natureza e, até de domina-la. Sob esse aspecto, *o homem do iluminismo é o herdeiro do Renascimento*”. (BOBBIO, op. cit., 1995. p.607)

científico era o ponto mais marcante do período que antecedeu a Modernidade. *A Modernidade é precisamente a inversão desse cenário*¹⁵⁵.

O Renascimento, no afã de encontrar maneiras alternativas de expressar o homem e o mundo, buscou elementos e embasamentos, na Antigüidade greco-romana. Essa atitude obviamente vai se traduzir numa postura radicalmente humanista. A radicalidade dessa postura vai fazer com que o renascimento ultrapasse em larga medida, a condição de imitadora ou mera intérprete do passado clássico. Várias contribuições relevantes (só para citar uma: a noção de perspectiva) serão incorporadas ao repertório da humanidade. Naturalmente que essa *mudança de perspectiva* trará conflitos e descontentamentos. Esses descontentamentos não serão apenas expressos pela igreja ou nobreza feudal, os conflitos também se darão no interior da alma do homem moderno. Provavelmente a principal transformação verificada como decorrência do renascimento e do advento da modernidade tenha sido a revolução cartesiana. René Descartes viveu num período da história europeia, marcado pelo conflito e pela disputa em torno de verdades. O século XVII foi marcado pelos conflitos de religião e pela consolidação do poder monárquico absolutista. Descartes tinha diante de si o desafio de, colocando-se acima das disputas, elaborar um método *verdadeiro* de alcançar a verdade. Essa fixação na idéia de verdade vai ser algo dominante em todo o conceito de modernidade. Praticamente podemos dizer que onde houver uma preocupação basilar na constatação de uma verdade única, estará presente o espírito cartesiano e por conseqüência, o espírito da modernidade¹⁵⁶. Sem dúvida que existem outras nuances do pensamento cartesiano que se manifestam na modernidade. Uma dessas facetas é a matematização da natureza. Para Descartes a natureza era definível pelas suas

¹⁵⁵ Sobre isso ver: KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *A Crise do Século XX*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática. 1991. 207f.

¹⁵⁶ Acerca disto, ver: SILVA, Franklin Leopoldo. *Descartes: A Metafísica da Modernidade*. 1ª Edição. São Paulo: Moderna, 1993.

formas geométricas¹⁵⁷. A perfeita definição de algo - uma casa, uma planta, um animal - era a sua perfeita expressão matemática¹⁵⁸. Essa fixação na expressão numérica da verdade, não era a única maneira de tentar compreender o *real* naquele período da história. Outros pensadores sugeriram outros caminhos. Giambattista Vico, por exemplo, propunha um modelo filosófico que valorizava as ciências humanas colocando a história numa posição central como caminho para alcançar a verdade. Para Vico a compreensão plena da física, da matemática ou da geografia, por exemplo, passava pelo profundo entendimento *da história* da física, da matemática ou da geografia. Ou seja: o acento em Vico fica no processo social da ciência, na construção social da verdade.

Ora, não estranharíamos a predominância do modelo cartesiano se ele fosse o único a ser proposto nessa época como solução para o encaminhamento da humanidade. Contudo, verificando que outras sugestões e interpretações coabitaram o mesmo espaço e tempo, somos obrigados a olhar com mais malícia para o que determinou a predominância do discurso cartesiano sobre os demais discursos. Somos obrigados, por exemplo, a aceitar o fato de que como a nova sociedade que surgia não contabilizava almas, por definição, intangíveis, mas contabilizava corpos físicos (extensões¹⁵⁹) então o discurso cartesiano já adquiria

¹⁵⁷ Afirma Descartes: “Comprazia-me sobretudo com as Matemáticas, por causa da certeza e da evidência de suas razões; mas não notava ainda seu verdadeiro emprego, e, pensando que serviam apenas às artes mecânicas, espantava-me de que, sendo seus fundamentos tão firmes e tão sólidos, não se tivesse edificado sobre eles nada de mais elevado. (...) Quanto às outras ciências, na medida em que tomam seus princípios da Filosofia, julgava que nada de sólido se podia construir sobre fundamentos tão pouco firmes”. (DESCARTES, René. Discurso do método; As Paixões da alma; Meditações; Objeções e respostas in Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura. 5ª ed. 1991. p. 32).

¹⁵⁸ “Para ele, a matemática é a prova de que a razão humana é compatível com a verdade”. (SILVA, Franklin Leopoldo. Descartes: A Metafísica da Modernidade. São Paulo: Moderna. 1ª Edição. 1993. p.43).

¹⁵⁹ “Isso nos leva a concluir que a física que Descartes fundou é a ciência da extensão. Ora, a ciência da extensão é a geometria, e Descartes não recuou em afirmar que a sua física era na verdade uma geometria”. (SILVA, op. cit., 1993. p. 78).

uma larga vantagem sobre outras interpretações possíveis para a realidade. Esse mundo e essa economia amplamente contabilizáveis e matematizáveis conspiravam em favor do método cartesiano.

Assim, não resta dúvida, Descartes e modernidade têm uma identidade profunda:

“Esse mundo de uma pura substancialidade geométrica é o mundo da ciência moderna. A ciência moderna parte também desse pensamento cartesiano. Dele parte a físico-matemática. A idéia de Descartes, que consiste em reduzir o confuso e obscuro a claro e distinto; é a idéia que consiste em eliminar do universo a qualidade e não deixar mais do que a quantidade”. MORENTE (1980. p. 176).

Mas o fato de um novo discurso sobre a realidade ter surgido e deste discurso ser bastante requerido, não quer dizer que a sua assimilação seria automática e imediata. Para isso, concorreu, e muito, a revolução engendrada por Guttemberg.

Até o aparecimento do sistema de Guttemberg de impressão, o acesso ao discurso articulado e à distância era contido por limitações profundas. A confecção de livros (*incunábulos*) e cartas (*epístolas*), era algo que via de regra despendia tempo e recursos. É sabido que a compilação de algumas obras antes da era Guttemberg consumiam o espaço de uma vida inteira. Naturalmente que obras que significavam o trabalho de uma vida inteira, eram hipervalorizadas e o seu uso e deslocamento eram tolhidos por normas rígidas. Um homem que possuísse um livro, na verdade, possuía um bem do qual dificilmente se separaria, fosse por empréstimo ou por venda. No período que precedeu à modernidade, quando alguém queria ter acesso a um escrito, invariavelmente esse alguém teria de se deslocar longas distâncias em busca da biblioteca do mosteiro (amiúde, era aí que eles estavam) onde aquele texto estivesse guardado. Praticamente em hipótese nenhuma o inverso se verificava, ou seja, o livro (“maquina de ensinar”) se deslocar até o leitor.

Obviamente que a simples criação de uma nova técnica de produção de textos impressos não determinou a revolução do conhecimento que disseminaria a palavra de um Descartes, por exemplo, entre as multidões, na verdade essa difusão requeria mais da história. Senão vejamos:

Um dos estímulos fundamentais à realização de atos prodigiosos sempre foi a religiosidade. Ela desempenhava papel central na gestão dos povos e ocupava uma posição privilegiada na veiculação do ensino e da informação. Acompanhar seus passos por alguns momentos pode ser proveitoso para o nosso estudo. Até o século XVI, a religião dominante na Europa não só não se expressava na forma escrita como desestimulava o desenvolvimento da leitura. É sabido por todos que, basicamente, a forma de leitura utilizada para a assimilação dos dogmas no catolicismo é a leitura de imagens. Assim, as *Via Crucis* nas laterais das naves católicas ou estátuas paramentadas, sofisticadas, grandiosas e/ou repletas de ícones visuais de precisos significados esotéricos, não são só manifestações de um credo iconoclasta, mas a expressão tangível de uma opção estratégica da linguagem. Não é à toa que o ato fundacional da reforma protestante é uma publicação de textos. É fácil imaginar o desespero dos fundadores do luteranismo diante da inarredável necessidade de angariar adeptos, e, com isso, *sobrevivência política* (e física, não negligenciemos esse poderoso emulador), através de um mecanismo de linguagem que não fosse tão do domínio dos seus contendores papistas. É de se imaginar que era crucial (vital mesmo!) a ampliação dos interlocutores que atuassem nessa nova linguagem. Essa nova linguagem deveria ser nada (ou pouco) iconográfica e ser medularmente dialógica. Essa nova linguagem deveria ser capaz de reportar-se a um esteio documental de veracidade (*verdade*) que atribuísse a cada libelo em prol da nova religião, o cunho de autoridade¹⁶⁰. Ou seja, fosse qual fosse a linguagem, ela teria de

¹⁶⁰ “A civilização se baseia na alfabetização porque esta é um processamento uniforme de uma cultura pelo sentido da visão, projetado no espaço e no tempo pelo alfabeto. Nas culturas tribais, a experiência se organiza segundo o sentido vital auditivo, que reprime os valores visuais. A audição, à diferença do olho frio e neutro, é hiper-estética, sutil e todo-inclusiva. *As culturas orais agem e reagem ao mesmo tempo. A cultura fonética fornece*

dialogar com a linguagem da Bíblia (fiel da balança, nas querelas teológicas, e único interlocutor, por assim dizer, *superior* ou *mais autorizado* que o papa). Ora, a linguagem da Bíblia era a linguagem escrita. É obvio que obras teológicas repletas de citações da bíblia eram um fenômeno já conhecido ao longo de toda a Idade Média, ou seja, *a intertextualidade não era um fenômeno novo. Novo é esse fenômeno ter sido tornado de amplo acesso popular pelas técnicas de Guttemberg.*

“Antes da imprensa, a maior parte do tempo de aula era gasto na produção de textos. A classe tendia a ser um *scriptorium* com um comentário. O estudante era um compilador-editor. Por sinal que o mercado de livro era um mercado de segunda mão e relativamente com poucos títulos. A imprensa modificou tanto o processo de ensino como o processo de mercado. *O livro foi a primeira máquina de ensinar* e também a primeira utilidade produzida em massa”. McLUHAN (1979. p.199). *Grifo nosso.*

Essa utilização do documento impresso de forma massiva e com chancela oficial terá sua primeira manifestação através dos desígnios de Jan Comenius. Comenius produzirá um método de alfabetização e aprendizagem de línguas estrangeiras que *mutates mutandis* ainda hoje é utilizado em todas as escolas, particularmente nas escolas de idiomas¹⁶¹, mas não será essa a via de entrada de Comenius na história da educação e da civilização ocidental. Comenius entrará na história da educação como sendo o primeiro pedagogo *moderno*. Não consideramos que o fato de Comenius ser luterano seja casual, de modo algum. Os preceitos sugeridos por Comenius ainda hoje transpiram a atualidade – e modernidade. A abertura à educação das mulheres, a educação mista, a advocacia pela educação aberta a todos¹⁶², revelam a preocupação em disseminar (*multiplicar* mesmo!) os tais “interlocutores” (base de apoio política de que o luteranismo precisava) pelo mundo afora. Quanto mais pessoas capazes de entender e interagir na *linguagem da Reforma*, ou seja na linguagem escrita,

aos homens os meios de reprimir sentimentos e emoções quando envolvidos na ação. Agir sem reagir e sem se envolver é uma das vantagens peculiares ao homem ocidental letrado”. (McLUHAN, op. cit., 1979. 407f. p.105). *Grifo nosso.*

¹⁶¹ Consistia na utilização de pequenos ícones.

¹⁶² COMENIUS. *Didática Magna*. Editorial Fundo de Cultura.

maiores as chances de sobrevivência física do movimento e de seus próceres. Como vimos, Comenius criou textos impressos que portavam estruturas de cognição e essas estruturas de cognição são transmitidas junto com o conteúdo cognitivo¹⁶³. O primeiro país a adotar na íntegra as propostas pedagógicas de Comenius, é a Suécia. A Suécia travou sua última guerra significativa no período das guerras religiosas, depois perseverou numa atitude de neutralidade religiosa e depois política que se estendeu da Idade Moderna até à Guerra Fria. A partir, portanto, do Século XVII, a Suécia tem sido uma próspera cultura europeia perfeitamente adaptada aos preceitos culturais da economia capitalista e usufruindo (com justa razão) todos os benefícios dessa adequação¹⁶⁴.

A difusão da atitude cartesiana diante da natureza, não irá encontrar maiores entraves. Tomemos a moral cartesiana. A moral de Descartes era uma moral que se adequava à realidade vigente e que buscava a sobrevivência a qualquer preço num mundo marcado por ódios religiosos e intrigas políticas. Maldosamente, poderíamos dizer que a moral cartesiana era a moral do comerciante que serve com igual alegria torcedores de variados times sem que ninguém jamais saiba a seleção pela qual torce (se é que torce por alguma seleção ou se simplesmente torce por si mesmo).

A primeira [*norma moral*] era de obedecer às leis e aos costumes de meu país, retendo constantemente a religião em que Deus me concedeu a graça de ser instruído desde a infância, e governando-me, em tudo o mais, segundo as opiniões mais moderadas e as mais distanciadas do excesso, que fossem comumente acolhidas em prática pelos mais sensatos daqueles com os quais teria de viver. (...) Minha terceira máxima era a de procurar sempre antes vencer a mim próprio do que à fortuna, e de antes modificar os meus desejos do que a ordem do mundo; e, em geral, a de acostumar-me a crer que nada há que esteja inteiramente em nosso poder, exceto os nossos pensamentos, de sorte que, depois de termos feito o melhor possível no tocante às coisas que nos são exteriores, tudo em que deixamos de nos sair bem é, em relação a nós, absolutamente impossível. DESCARTES (1991. p. 43).

¹⁶³ “O livro impresso, baseado na uniformidade e na repetibilidade segundo uma ordem visual, foi a primeira máquina de ensinar, assim como a tipografia foi a primeira mecanização do artesanato”. (McLUHAN, op. cit., 1979. 407f.p.199)

¹⁶⁴ Ver também: WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Ed. Técnica, 2000.

Assim, o pensamento cartesiano se torna inteiramente hegemônico no início do século XVII em praticamente todas as academias européias. Pode-se praticamente afirmar que no início do século XVIII pensar, queria dizer *pensar cartesianamente*.

Quando o Iluminismo surge, ele se contrapõe em vários aspectos ao que preconizava o cartesianismo. Essa divergência era particularmente flagrante no Iluminismo de viés empirista. Mas no Iluminismo Francês também se manifestavam divergências quanto a alguns preceitos cartesianos. Voltaire chega a ser incisivo nos reparos que coloca na influência cartesiana. Mas essas reservas parecem-nos praticamente *pro forma*, pois no que concerne ao essencial, o pensamento iluminista quase que pode ser chamado de continuador e aprofundador do legado cartesiano.

Essa crença é fundada na relação que o Iluminismo mantém com a razão e com a noção de verdade. A grande novidade do Iluminismo face ao discurso de Descartes é quanto à relativa despreocupação com o método e à profunda preocupação com a *difusão* das idéias. Essa é, nos parece, a razão pela qual Descartes não produziu uma obra caracterizadamente de vulgarização¹⁶⁵ e o Iluminismo sim. Ademais, se Descartes pretendia reiniciar a construção do conhecimento a partir do zero, o Iluminismo já havia colecionado conhecimentos substantivos sobre várias áreas do conhecimento humano. Os avanços da ciência tinham sido suficientemente relevantes para que alguns dos pensadores contemporâneos de Descartes tivessem demonstrado sua eficácia enquanto modelo explicativo da natureza. Seria o caso de Newton e de Galileu entre outros. O caso especificamente de Newton é emblemático. Voltaire não se cansa de elogiar o brilhantismo do pensador britânico e reiteradamente o utiliza como única

¹⁶⁵ Lembremos sempre que o “Discurso do Método” é uma obra de reflexão pessoal de um método pessoal.

explicação possível para questões normalmente só respondidas, até então, pelo discurso religioso.

Todo o Iluminismo Francês estará sempre muito mais vocacionado para a difusão das idéias do que para a criação propriamente dita. Assim, Beaumarchais expressará sua ferina apreciação sociológica do antigo regime através do teatro e, depois, da ópera. O *Barbeiro de Sevilha* e, depois, *As Bodas de Fígaro*, farão muito mais pela difusão e consolidação dos ideais iluministas que a maioria das obras produzidas na época e habitualmente consideradas “filosóficas”¹⁶⁶. Afinal, tanto uma quanto a outra ópera, serão tão proibidas quanto o *Contrato Social* por exemplo - este é um sinal claro de que o aparelho repressor as considerava subversivas na mesma magnitude. Assim também, Casanova e o Marquês de Sade farão de suas obras (e vidas) panfletárias, um ato publicista único que atrairá simpatias, atenções e leitores. Mas, sem dúvida, o que normalmente é associado com o ímpeto divulgacionista do Iluminismo Francês, são os trabalhos e as obras dos enciclopedistas. Alguns dos enciclopedistas somarão as habilidades de expressão do pensamento do núcleo puramente artístico como Beaumarchais, Casanova, Sade, Lorenzo da Ponte, Mozart e outros, às habilidades de expressão através do pensamento teórico.

“Em geral, a arte e a filosofia se apoiavam uma na outra. Os filósofos precisavam da arte para sua propaganda: *Mahomet*, e Voltaire pregavam o deísmo; *Nathan der Weise*, de Lessing condenava o anti-semitismo. Por sua vez a arte incorporava temas e idéias da ilustração. Händel preferia temas pagãos a religiosos, Gluck reformou a ópera em nome da razão e da natureza, Mozart recolheu motivos maçônicos na *Zauberflöte* [“A Flauta Mágica”], Hogarth popularizou em suas gravuras os valores da indústria e da humanidade, e o voltairiano Goya pintou seus *Caprichos* para ‘banir as crenças vulgares e supersticiosas’ ROUANET ([199-?], p.139).

Nenhum dos enciclopedistas dominará menos do que duas formas de comunicação: no mínimo uma, o texto rápido superficial, conciso, objetivo e

¹⁶⁶ “Se os filósofos podiam ser artistas, o contrário também era verdadeiro. O escultor Falconet e o pintor Reynolds eram pensadores refletidos, impregnados de todos os temas da filosofia das luzes e perfeitamente capazes de teorizar sobre o trabalho artístico”. (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.p.139)

didático da obra de divulgação (enciclopédica), e outra, o texto metódico, meticuloso e vertical do tratado filosófico. Um dos que apresentaram maior capacidade de “iluminar”, justamente por dominar o ofício de empunhar variados focos de luzes, foi Voltaire¹⁶⁷. Voltaire produziu para teatro, produziu para jornal e publicou inúmeros contos. *Essa voragem publicista é o que o torna o principal iluminista*¹⁶⁸.

“O século XVIII é político-pedagógico por excelência”. (GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 6ª Edição. Ed. Ática, 1998. 319 f.p.88)

Ou seja, *a mais plena adequação ao epíteto de iluminista associa-se à capacidade de traduzir-se em variadas linguagens (mídias) e a alcançar múltiplas platéias*. Voltaire produziu tratados filosóficos e também a Enciclopédia. Chegando a ponto de produzir uma só para si (o seu *Dicionário Filosófico*). Outros enciclopedistas foram menos plurais, mas ainda assim, foram capazes de buscar as grandes audiências.

Cabe observar que todas as vezes a que nos referimos à idéia de “popularização” estamos nos referindo a algo que deve ser entendido nos limites dos períodos históricos a que este conceito está sendo aplicado. Ainda hoje, temos a falsa expectativa de que o que é popular entre nós, e *para nós* - ocidentais, brasileiros, baianos, budistas, etc, é popular para o resto do mundo. O conceito de popular altera-se de época para época, de lugar para lugar e de circunstância para circunstância. Algo é mais ou menos popularizado relativamente a outras coisas e em virtude das circunstâncias que envolvem o episódio e o fato cultural. Tendo esse argumento em mente, podemos supor, com alguma margem de acerto, que os valores assimilados por segmentos sociais

¹⁶⁷ “Citar Voltaire, disse Victor Hugo, é caracterizar todo o século XVIII”.(DURANT, op. cit., 1996. p.200/201)

¹⁶⁸ “A glória de Voltaire entre seus contemporâneos é vinda sobretudo de sua reputação como dramaturgo, e ele próprio julgava que suas tragédias eram a parte mais valiosa de sua obra” (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.p.139)

chave, em um contexto chave, podem multiplicar-se com uma velocidade que em outras circunstâncias seria considerada espantosa¹⁶⁹.

Particularmente se esses valores impregnarem instituições chave¹⁷⁰. Utilizando o conceito contemporâneo (e, admitamos, algo anacrônico) de *formador de opinião*, podemos desconfiar que quando o método cartesiano foi popularizado pela imprensa de Guttemberg e pela educação sistemática (ou diríamos *metódica*) de Comenius, ela atingiu em cheio alguns seguimentos sociais elitizados do Antigo Regime (elementos da nobreza, da alta burguesia, mas também da pequena burguesia publicista), mas esses eram os grupos sociais que puxavam os cordéis das grandes estruturas econômicas, políticas, religiosas e jornalísticas¹⁷¹. Desse modo, embora jamais ninguém houvesse ensinado a um camponês do interior da França as sutilezas do pensamento cartesiano, através dos mecanismos vários de transmissão cultural e das inúmeras partes que constituem o todo social¹⁷², este camponês, de um modo ou de outro, estabeleceu vínculos com esta maneira de proceder e pensar o mundo. Por outro lado, ainda que tenhamos uma crença substancial na capacidade de difusão do pensamento, atitude e valores humanos através do teatro, da roupa, da culinária, da arquitetura urbana, da maneira de andar, de cortejar ou de se expressar, dentre outras, não resta dúvida de que o alcance da revolução guttemberguiana foi bastante comedido. Senão por

¹⁶⁹ É o caso das revoluções.

¹⁷⁰ Na essência, esse é o princípio dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), de Althusser

¹⁷¹ Compara Rouanet: “Assim como, apesar de todas distorções, a imprensa foi o principal veículo para as realizações do programa iluminista clássico, as novas técnicas de comunicação podem ser decisivas para a concretização dos grandes projetos do iluminismo de hoje”. ROUANET, Sérgio Paulo. *Da Polis Digital à Democracia Cosmopolita*. Folha de São Paulo, São Paulo, Domingo, 21 de maio de 2000. Caderno Mais! p.15. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/globalization/rouanet.htm>. Em 01/10/2001.

¹⁷² O modo como o pastor organiza o sermão (intertextuando reiteradamente), a organização dos raciocínios nos jornais (dissertando e hipotetizando continuamente), o modo como se busca organizar o traçado urbano, a irrupção intempestiva e avassaladora do geométrico no cotidiano, etc. Uma passagem provocadora é o trecho em que Descartes sugere a geometrização dos centros urbanos. Para tal, ver: DESCARTES, René. *Discurso do método*; In: [s.n]. *Os Pensadores*. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991. p.25-71.

outras razões, quando nada pelo reduzido universo de interlocutores para esta nova linguagem e tecnologia. O pensar intertextual do livro ainda não se disseminara pela sociedade de modo significativo.

O mesmo não se verifica com o Iluminismo.

3.2 – Raciocínios e derivações – 1º Movimento

1ª Proposição: A Modernidade guarda um alto grau de correspondência com o Iluminismo.

“Efetivamente, ocorreu nessa época verdadeira quebra da matematização da filosofia da natureza. Despreza-se o ideal cartesiano”. BRÉHIER (1977.p.119)

O Iluminismo introduz algumas novidades ao lado e por sobre o cartesianismo. A maioria dos autores não identifica uma ruptura entre o momento racionalista cartesiano e o Iluminismo dos enciclopedistas. Na verdade, a maioria dos intérpretes considera que há uma continuidade bastante nítida entre os dois momentos¹⁷³.

Essa perspectiva sofrerá ressalvas a partir do contato próximo que vários dos enciclopedistas tiveram com os empiristas ingleses. A preocupação em dar conta da realidade que cerca o investigador, sempre foi uma marca do pensamento inglês. Pragmáticos, eles sempre procuraram associar a investigação científica à possibilidade de expansão da atividade fabril ou produtora. Os franceses irão somar esse olhar que se volta constantemente sobre o objeto à

¹⁷³ “Concordo com a afirmação de que Descartes era precursor do Iluminismo. As posições do Iluminismo não eram, em geral, cartesianas, porque se baseavam muito mais na epistemologia empirista de Locke e David Hume e rejeitavam a concepção cartesiana das idéias gerais. Mas eram cartesianas no espírito que norteava a indagação cartesiana, que era o espírito da dúvida metódica, do exame racional, da atitude de não aceitar nada á primeira vista sem exame crítico”.(ROUANET, Sérgio Paulo. *Iluminismo e Modernidade*. Revista Extensão – Cadernos de Ciências Sociais da PUC – MG, Belo Horizonte, Ano 2, nº 1.: Editora PUC-MG, Setembro de 1990. p.01-48.p.38)

tradição da razão cartesiana. O produto disso será uma atitude ousada, irreverente e confiante da potencialidade da razão humana, pois com o crivo da empiria, o pensador iluminista pode sentir-se pisando em solo seguro para andar até onde a ousadia lhe permitir.

Outra dimensão que afasta os iluministas do racionalismo cartesiano, é a convicção de que o conhecimento pode e deve ser divulgado. Muito ainda se discutirá sobre se (todos) os iluministas acreditavam que essa divulgação fosse sinônimo de popularização. De qualquer modo, o fato é que *para os iluministas, o conhecimento só tinha sentido se fosse para ser divulgado*. Essa convicção é o que torna o Iluminismo praticamente a única filosofia caracterizada por uma obra que procurava sistematicamente a difusão das suas conquistas no campo do conhecimento.

“Essa proposição descritiva pode ser convertida numa proposição normativa: é preciso olhar corretamente o que se quer ver. Assim reformulada a primeira fase define um domínio de objetos - a totalidade do real e a segunda um estilo de olhar - o que permite atingir a meta da total visibilidade. Duas normatividades: a da visão e a do olhar. Uma ética, ou uma política, da visão: é preciso ver tudo. Uma disciplina do olhar; adestrar o olho, armá-lo com as tecnologias necessárias, dirigi-lo de maneira correta para o seu objeto. **Esse duplo imperativo resume a meu ver, a visibilidade ilustrada. O homem tem a obrigação de ver tudo, e para isso tem que submeter-se a uma pedagogia do olhar**”. ROUANET ([199-?], p.128). *Grifo nosso*.

*Verifica-se assim que a enciclopédia não é um acontecimento lateral ao Iluminismo. A enciclopédia é visceral ao Iluminismo*¹⁷⁴. A crença nas possibilidades da razão que não busca a divulgação é alguma outra coisa, mas não é Iluminismo.

Se pensarmos detidamente, verificaremos que a maioria, senão a totalidade dos movimentos ou escolas intelectuais posteriores ao Iluminismo que professaram de forma mais ou menos aberta a adesão aos valores dos enciclopedistas acabou adotando a veiculação de alguma publicação como sendo

¹⁷⁴ “A *Encyclopédie*, essa *summa theologica* do século XVIII, é a verdadeira e mais pura codificação do pensamento ilustrado” (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 125-147.p.125).

parte da sua marca (vide escola de Frankfurt, estruturalistas franceses, etc). É um traço permanente e absolutamente característico da crença iluminista a *necessidade de divulgar*.

Outro aspecto que merece ser salientado, é que o Iluminismo introduz o inconformismo entre o conhecimento e o mundo. O que queremos dizer com isso é que não só é preciso conhecer a natureza, mas esse conhecimento requer e impõe uma ação diante dessa natureza. O conhecimento das mazelas do antigo regime impõe uma ação diante do antigo regime. É óbvio que o gênero dessa ação se dá nos termos do contexto histórico em que essa ação se dá. Sabemos através de Marx que uma série de condições admite ou não ações de caráter mais ou menos bombásticos, mais ou menos concretas, mais ou menos sangrentas. No caso da França pré-revolucionária do século XVIII, as publicações e birras de Voltaire, tinham a força de muitos *megatons* e as publicações de Rousseau tinham uma tal concretude que podemos afirmar, sem medo de errar, que um número relevante de enciclopedistas abrigou-se entre as paredes concretas da Bastilha. Os monarcas da Europa do antigo regime não reagiriam a fantasmas.

O inconformismo, como elemento de identificação da cidadania inserido pelo Iluminismo, faz surgir, além dos conflitos relacionados às macro estruturas, a novidade dos pequenos enfrentamentos. A própria noção de cidadania é derivada do Iluminismo. A noção de que o indivíduo, por menor que seja (por menos sangue azul que tenha), deve possuir tanta importância para a coletividade quanto o governante, por exemplo, é também um produto iluminista. A luta nas pequenas trincheiras pelo valor do indivíduo, vão acabar sendo uma marca bastante forte dessa filosofia que nasce. Os direitos humanos aparecem no cenário das relações entre o Estado e o indivíduo a partir do iluminista italiano Césare Beccaria. Nas obras de Voltaire, mas também nas dos demais autores pesquisados, são evidentes os cuidados com a condição humana.

Praticamente, podemos dizer que a noção de individualidade que ainda hoje possuímos é de raiz iluminista. Que seria da Modernidade sem o Iluminismo? Simplesmente a Modernidade não seria a Modernidade. O atributo do uso da razão já houve em outros contextos, então ele não é um critério definidor. O Iluminismo formata a nossa era. Inclusive no que se refere à crença no conhecimento redentor. O conhecimento que nos resgata da miséria e da vida não cidadã, nos resgata da opressão e que nos estabelece na condição humana. O conhecimento faz a paz, o conhecimento faz a humanidade entender-se como parte integrante de uma mesma aventura. E faz compreender esses companheiros de aventura, como sendo povos distintos e com valores próprios. É o Iluminismo que afirma pela primeira vez que o mundo não é a Europa. Que a humanidade não é só branca, que os pigmeus, os chineses e mesmo os “canibais” da América possuem valor intrínseco na sua cultura e no seu modo de ser. É o Iluminismo quem luta obstinadamente pela compreensão de que as diferentes religiões não se colocam em escala de superioridade umas diante das outras. Muito pelo contrário, os iluministas vão ser os responsáveis por tentar encontrar um nexos comum de divindade entre os vários povos, religiões, culturas e modos de ser existentes na terra. É a primeira filosofia (com pretensão) planetária. É a primeira que tem um projeto de fato para esta coisa nova no pensamento de qualquer povo do mundo: a *humanidade*.

O Iluminismo empresta substância e legitimidade moral à globalização e ao contato entre as várias culturas. Mas o Iluminismo não nasce sozinho. O espelho do Iluminismo na atividade econômica é como o quadro simbolista descrito, certa vez, por Oscar Wilde. O Iluminismo, como Dorian Gray, olha para o seu retrato, o liberalismo, e sofre um sobressalto. Sempre soube: *o negócio do Iluminismo era os negócios*¹⁷⁵. Mas a evolução do capitalismo destruirá toda a

¹⁷⁵ LIBERALISMO: “De acordo com a acepção do Iluminismo francês e do utilitarismo inglês, liberalismo significa individualismo; por individualismo entende-se, não apenas a defesa radical do indivíduo, único real protagonista da vida ética e econômica contra o Estado e a sociedade, mas também a aversão à existência de toda e qualquer sociedade intermediária entre o indivíduo e o Estado; em consequência, no mercado político, bem

legitimidade moral construída ao longo do século XVIII e colocará ao Iluminismo na desastrosa condição de “ideologia dominante”. O Iluminismo encontra-se presente em cada gen da Modernidade (assim como o cartesianismo se encontra em cada célula do Iluminismo), e será levado a ficar os séculos seguintes repensando, criticando e lutando contra a imagem monstruosa que vê pendurada na parede, aparentemente sem chance de sucesso

2ª Proposição: A pedagogia Iluminista guarda um alto grau de correspondência com a forma pedagógica expressa pela enciclopédia.

“A Enciclopédia (...) representou o iluminismo de corpo e alma”¹⁷⁶
Robert Darnton.

Como já vimos, o Iluminismo se consuma na sua existência pedagógica. A divulgação do conhecimento está intrinsecamente ligado à identidade do Iluminismo. A divulgação do conhecimento é, portanto, o traço mais característico do enciclopedismo.

“Utilizando intensamente as brechas institucionais para a divulgação de suas idéias, os filósofos proporcionaram primeiro exemplo do uso *moderno* da sociedade civil, por mais imperfeitos que fossem os canais de difusão. Quais eram esses canais? Os salões em primeiro lugar. (...) O café era uma delas.(...) A mobilização se dá também através da correspondência (...) outra instituição: Academia. Os filósofos começaram por ridicularizá-la, e terminaram entrando nela. (...) Em fim, e antes de mais nada: a Imprensa. Os filósofos bombardeavam o público com livros, panfletos e artigos do jornal, martelando incessantemente os grandes temas do pensamento das Luzes (...) E sobretudo o Livro, o livro em sua forma diabolicamente mais pura, a *Summa theologica* da Ilustração, destilação e modelador do espírito do século: a *Enciclopédie*. (...) Através de todos esses canais de difusão, os filósofos visavam um único objetivo: difundir as “luzes”, educar todas as camadas da população, “mudar a maneira comum de pensar”, nas palavras de Diderot: em suma, influenciar a opinião pública, ou moldá-la”. ROUANET ([199-?], p.160/163)

como no mercado econômico, o homem deve agir sozinho”. BOBBIO, op. cit., 1995. Volume 1. (p.689)

¹⁷⁶ DARNTON, Robert. *O Iluminismo Como Negócio – História da Publicação da “Enciclopédia” (1775-1800)*. Tradução: Laura Teixeira Motta; \Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996. 550f.p. 402.

Será que poderíamos afirmar que o Iluminismo é, em termos práticos a enciclopédia¹⁷⁷? Acreditamos que sim. Primeiro porque esta conserva bastante nítidas dentro de si a bem abrangente noção iluminista de totalidade e globalidade. A ambição por abarcar todos os âmbitos do conhecido e traduzi-los para quem, por iniciativa própria, se interessar em dele ter notícia é um propósito da enciclopédia e do Iluminismo. A pluralidade de opiniões, a convivência de antagônicos (Rousseau, Voltaire)¹⁷⁸ e o múltiplo culturalismo são características de um e de outro. E também o humor¹⁷⁹. A preocupação em entreter é preocupação da enciclopédia e do Iluminismo. Reter a atenção e inocular nas entrelinhas as suas próprias convicções libertárias isto também é característica de ambos.

O humor¹⁸⁰, a escatologia de informações, a agitação do espírito, a razão, tudo isso do Iluminismo está presente na própria estrutura da enciclopédia. A sua forma é iluminista ou como afirma McLuhan, o meio (enciclopédia) é a mensagem (O Iluminismo). A disposição dos assuntos, o tom e a atitude face a

¹⁷⁷ “O termo *philosophe*, com que o próprio iluminista se autodefine, indica a figura de um vivificador de idéias, de um ‘educador’, isto é, daquele que em tudo se deixa guiar pelas luzes da razão e que escreve para se tornar útil, dá sua contribuição para o progresso intelectual, social e moral e debelar toda forma de tirania, seja esta intelectual, moral ou religiosa. A *philosophie* visa levar à instauração no mundo de uma ordem nova, caracterizada pela felicidade, e quer, portanto, estar ao alcance de todos, em oposição à filosofia antiga”. (BOBBIO, op. cit., 1995. p.605/606).

¹⁷⁸ “Diderot deleitara-se com as contradições e regalara-se com os pontos em que as matérias se sobrepunham. Em vez de tratar a filosofia como matéria autônoma, ele a insuflara em tudo. A filosofia permeava toda a sua enciclopédia de ‘A’ a ‘Z’ como um espírito animador”. (DARNTON, op. cit., 1996. 550f. p.351)

¹⁷⁹ Remissões sugeridas por Diderot para “Antropofagia”: “Eucaristia”, “Comunhão”, etc. Ver DARNTON, op. cit., 1996. 550f.p.351.

¹⁸⁰ Dizia Voltaire: “*Dulce est desipere in loco* pobres dos filósofos que não conseguem dissipar as rugas com o riso. Considero a sisudez uma doença”. (DURANT, op. cit., 1996. p.208)

natureza (dissecável, explicável, mensurável, domesticável, cognoscível) tudo isso se apreende da enciclopédia ainda que essa obra tenha por tema central a culinária, o concerto de automóveis, os trabalhos manuais, etc. Ela, a enciclopédia é o ancoradouro das certezas: é para onde se dirige o olhar de quem não sabe mais para onde olhar. É a resposta imediata (superficial, certamente), mas também final e abalizada. Um contra censo, uma Internet.

Outras enciclopédias já existiram antes, existem relatos que remontam à Grécia e algumas tentativas foram feitas ao longo da Idade Média. Várias foram feitas a partir do Século XV, mas nenhuma delas conseguiu tamanha adequação entre forma e conteúdo. É óbvio que na medida em que a burguesia assume o poder com a Revolução Francesa, o sarcasmo e a criticidade desafiadora (e demolidora) desaparecem das enciclopédias publicadas pelo mundo afora. As enciclopédias adquirem um tom neutro de quem se coloca acima dos conflitos: licitudes de uma classe revolucionária que chegou ao poder¹⁸¹. Onde há a divergência ela se apresenta anódina e tépida. Marx, certa feita fará uma *blague* com a atitude burguesa oficial face às divergências. A chamará de atitude “por outro lado”. Nada que lembre a convicção de idéias dos primeiros exemplares desses tratados de divulgação científica em ordem alfabética.

¹⁸¹ É nesse momento que se manifesta a dramaticidade da conexão com o cartesianismo: “Pois o iluminismo é tão totalitário quanto outro sistema. Sua inverdade não é, como lhe acusavam desde sempre seus inimigos românticos, o método analítico, a volta aos elementos, a decomposição por reflexão, mas o fato de que, para ele, o processo está decidido de antemão. Ao tornar-se, no procedimento matemático, a incógnita de uma equação, o desconhecido fica assim caracterizado como um velho conhecido, mesmo antes de se ter determinado o seu valor. Antes e depois da teoria dos quanta, a natureza é aquilo que deve ser compreendido matematicamente; mesmo o que não se encaixa, insolubilidade e irracionalidade, é cercado por teoremas matemáticos. Identificando por antecipação o mundo matematizado, pensado até às últimas conseqüências, com a verdade, o iluminismo esta á salvo diante do retorno do mito. Ele identifica pensar e matemática. Assim, esta fica como que deixada à solta, convertida em instância absoluta”. (ADORNO, op. cit., 1995.p.42).

Essa mídia, a Enciclopédia, deixa sua marca, tímida é certo, nas mídias modernas. A velocidade da Enciclopédia é imensamente maior do que as dos tradicionais tratados. O afã de “zapear” entre um canal e outro¹⁸², na tevê atual é seu herdeiro. A compulsão de ouvir vários discursos e várias narrativas e várias formas de comunicação e várias formas de ser, tudo isso é encontrado na estrutura daquele livro. A enciclopédia se auto referencializa e a auto-referência ocupa o seu papel como parte essencial do jogo ali praticado. É certo que o componente virtual de uma enciclopédia de papel é irrisório (para os padrões de hoje), mas a busca por reproduzir a totalidade do mundo dentro de uma única obra, é um esforço claramente perceptível na obra quando constatamos que dos seus 28 volumes originais, nada menos do que 11 são dedicados exclusivamente a pranchas, ilustrações e reproduções de processos fabris de toda sorte. Ao longo da obra, existem esquemas, diagramas e digressões quase que parágrafo a parágrafo. O notável na obra é a organização das remissões de um texto produzido um após outro ao longo de vários anos - e ainda assim, mantendo a coesão interna. A voragem pelo conhecido se traduz em mais de setenta mil artigos, a busca da totalidade consome mais de 16 mil páginas. A Enciclopédia é a mídia do Iluminismo. E é através dela que o Iluminismo se consuma aos olhos dos seus consulentes todos os dias a cada nova consulta. Assuma a Enciclopédia o formato que assumir.

A sala de aula iluminista terá desde os seus primeiros passos, a ambição de consumir o processo educativo através do projeto de fazer o aluno “aprender a aprender”. Essa tarefa, promover a curiosidade, o espírito investigativo, a curiosidade metódica, é constituída de procedimentos quase intuitivamente diante da enciclopédia. Sendo que face a ela, a não-diretividade rousseuniana se consuma instintivamente.

¹⁸² *Zapear* vem da onomatopéia “zap!”. O termo é usado para designar a troca compulsiva de canais pelos telespectadores. É identificado como um comportamento importante de ser decifrado para a compreensão da mídia moderna.

Centrado na curiosidade, o Iluminismo encontrará sua expressão gráfica num formato que na sua própria estrutura comporta um jogo de armar, um jogo de mistério, uma trilha e uma série de convenções metodológicas que por si só instruem o consulente sobre o que mais importa da atitude dessa filosofia. O *Iluminismo é uma alegria pelo conhecimento*. Ela verifica-se impossível de não ser constatada diante do mosaico ilustrado e via de regra colorido das páginas de uma enciclopédia. Da forma *jogo de armar*. A forma nunca deixa de dizer algo sobre o conteúdo. A Bíblia da escolástica medieval era a *Suma Teológica* de Aquino. A forma de apresentação que se via ali era um diálogo em perguntas e respostas. Alguém pergunta, alguém responde – responde a verdade, o dogma. Há uma dialética, certamente, mas um sabe, o outro pergunta. Não há como confundir com o diálogo socrático, que de tão pouco detentor das verdades eternas, declara só saber que nada sabe. O diálogo tomista é o diálogo do que Mizukami¹⁸³ chama de escola tradicional: escuta-se e anota-se. Cada dúvida específica era buscada ao repositório do saber, só o desenho dessa relação de conhecimento já acarreta uma série de conclusões quanto à distância entre a tomística e o iluminismo. Nada na *Suma* de Aquino, levava à atitude de justapor peças e armar mentalmente um texto somente seu, coisa que se verifica na consulta ao texto da Enciclopédia.

A Enciclopédia mostra ser, portanto, não uma mera produção do Iluminismo, mas, o seu mais contundente emissário. Ela consoma em si mesmo os jogos mentais, as atitudes de vida, e as práticas cognitivas do movimento do século XVIII. A Enciclopédia é o Iluminismo. O iluminismo consoma-se no disponibilizar, no abrir acesso e, nessa dimensão, no educar.

¹⁸³ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

3ª Proposição: A enciclopédia manifesta e anuncia, em alto grau de evidencia, a noção de educação em rede.

“[Sobre a Internet] É uma nova ‘Enciclopédie’ virtual, que, abolindo fronteiras geográficas, aspira a consolidar uma sociedade civil global por meio da revitalização da herança iluminista”. Sérgio Paulo Rouanet¹⁸⁴.

Uma enciclopédia equivale a um sistema, bastante primitivo, de educação em rede. Este sistema de educação em rede é primitivo apenas em termos. Na verdade, temos a impressão de que ainda hoje, boa parte do que aprendemos, o fazemos através dele.

No sentido mais “externo” da rede, ele era bastante pífio. É certo que havia uma rede de distribuição de enciclopédias por toda a Europa, particularmente a Europa Ocidental. As pessoas eram contatadas num formato bastante tradicional de publicidade e vendedores providenciavam o convencimento final dos compradores. As pessoas recebiam em casa os volumes de que se constituía a obra adquirida. O processo de reunião de todos os volumes na maioria dos casos acabou consumindo mais de dez anos. Os meios de transportes mais inusitados foram utilizados na distribuição da Enciclopédia original. Essa rede de distribuição era primitiva por não se servir de nenhuma novidade tecnológica para alcançar os seus pontos de consumo¹⁸⁵. No entanto, a distribuição da obra em questão encontrava alguma novidade no sistema de distribuição periódica. O recebimento domiciliar dos fascículos consagrou-se como uma forma de distribuição ainda hoje associada à distribuição de enciclopédias.

¹⁸⁴ *Da Polis Digital à Democracia Cosmopolita*. Folha de São Paulo, São Paulo, Domingo, 21 de maio de 2000. Caderno Mais! p.15. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/globalization/rouanet.htm>. Em 01/10/2001.

¹⁸⁵ Em termos, pois “(...) a verdadeira inovação social, a que afetou as relações entre as pessoas, só iria chegar no século XVII, com o uso da técnica postal em proveito da distribuição do correio ponto a ponto, de indivíduo a indivíduo distante, e não mais apenas do centro para a periferia e da periferia para o centro”.(LEVY, op. cit., 1999, p.124)

Essa rede de distribuição não se limitou, contudo, somente à Europa. Havia consumidores na Europa Oriental e mesmo além do oceano, na América. Quando pensamos na prática da revenda das obras, o espectro de difusão amplia-se bastante. Mas, não há como negar. Embora durante muito tempo a posse em casa de um fascículo qualquer da enciclopédia venha a ser desabonador e denunciador de “idéias subversivas”, a enciclopédia terá no seu meio de difusão externa, a sua rede menos original e menos brilhante¹⁸⁶. De todo modo, cada um dos pontos do território europeu poderia encomendar o seu exemplar que ela certamente chegaria a qualquer ponto da *totalidade* do território europeu. Versão legal ou “pirateada”:

[Sobre a inexistência de fiscalização autoral] “Este sistema estimulava a produção de obras francesas no exterior, uma demanda por edições piratas mais baratas e também porque apenas as obras de imaculada ortodoxia podiam ser publicadas legalmente no Reino. Por sua própria natureza, a organização da atividade editorial na França impeliu o iluminismo para a clandestinidade e o exílio - para as tipografias de Amsterdam, Bouillion, Genebra e Neuchatel - pois como poderia o Rei sancionar a publicação de textos que contestavam os valores fundamentais do regime?”. DARNTON (1996, p.22).

Mas:

“(…) os editores da Enciclopédia In-Octavo foram muito além e seguindo sua rota de pirataria inadvertidamente promoveram um movimento cultural geral: a popularização do iluminismo”. DARNTON (1996, p.118)

Isso é bastante perceptível quando lembramos que um dos países que mais consumiu Enciclopédias foi a Espanha¹⁸⁷. Em tese, a Espanha era território hostil a qualquer idéia liberal. A repressão, quase sufocação, que a igreja e a nobreza conservadora exerciam na Espanha, não impediram que as obras, mesmo depois de proibidas na própria França por “irreligião”, “subversão”, etc, ainda fossem adquiridas e entregues dentro do território Espanhol, na porta das casas¹⁸⁸.

¹⁸⁶ Embora não custe lembrar: é uma modalidade a distância.

¹⁸⁷ DARNTON, op. cit., 1996.

¹⁸⁸ Para ter mais detalhes, ver: DARNTON, op. cit., 1996.

Do ponto de vista da sua estrutura interna, a estrutura em rede da enciclopédia soa mais brilhante e convincente de que algo de realmente novo está sendo gestado. Outras experiências já haviam ocorrido de elaborar dicionários que tivessem pretensões mais amplas do que a simples designação do significado das palavras. Mesmo os jesuítas franceses já tinham publicado uma, inclusive, às vésperas da publicação da Enciclopédia original. Diderot já havia traduzido (e de certo modo “adaptado”) para o francês o texto de uma publicação também estruturada em ordem alfabética de origem inglesa¹⁸⁹. A impressão que se tem é que o *fenômeno* enciclopédia pululava no cenário editorial e cultural europeu. Realmente as pessoas queriam realizar sínteses do conhecimento alcançado e, o que é mais importante para o alcance do nosso trabalho, manuseá-las de maneira portátil. Por qualquer ângulo em que se encare o fato, a verdade é que uma enciclopédia é uma versão pobre e redutora, quase ridícula, de uma biblioteca. Existiam, já naquela época, bibliotecas consideráveis em todo o território europeu¹⁹⁰. Seria (e é) muito mais proveitoso, do ponto de vista da profundidade e completude do conhecimento, sondar uma dessas bibliotecas ao invés de consultar a sua imagem pálida, a enciclopédia. Mas a questão não era tão simples: havia uma série de impedimentos por um lado e por outro uma série de ânsias que precisavam ser consumadas. Entre os impedimentos que precisavam ser burlados estava o olhar estrito da igreja sobre as obras que eram publicadas e que recebiam o *imprimatur* do rei ou da igreja.

“A Enciclopédia foi incluída no *Index* em 05 de março de 1759 (...). O Papa Clemente XII ordenou que todos os católicos que a possuíam mandassem queimar-la por um padre, sobre pena de excomunhão. Era a condenação máxima para a obra”. (DARNTON, op. cit., 1996, p.22)

As novas idéias, entre elas as idéias iluministas, tinham um ambiente editorial bastante desfavorável para o seu vicejamento. Nunca é demais lembrar,

¹⁸⁹ Observar, em anexo, uma cronologia da Enciclopédia original.

¹⁹⁰ “A maioria dos franceses instruídos deve ter sido excluída da lista de assinantes [da Enciclopédia] pelo mesmo motivo [falta de dinheiro]; entretanto, milhares deles eram membros de clubes literários onde podiam ler à vontade pagando apenas uma libra e meia por mês”.(DARNTON, op. cit., 1996, p.236). *Cyber – cafés?*

o conjunto dos enciclopedistas era formado por um verdadeiro *bando de ex-presidiários*. Dita dessa forma choca, mas, é a expressão completa de que luminares do pensamento europeu freqüentavam periodicamente as masmorras dos regimes e que eram (e foram tratados como tais) marginais. Eis o ponto: a enciclopédia era uma coisa de *marginais*. Esses marginais graças ao êxito da sua publicação e também da revolução surda que se processava pé ante pé nos subterrâneos das estruturas decadentes do antigo regime, foram projetados das margens para o núcleo, o centro dos salões europeus¹⁹¹. A enciclopédia tinha a tarefa, portanto, de ser portadora de uma filosofia proscrita através do terreno minado das determinações régias e bulas papais. A maior parte dos volumes dela foi publicada – e distribuída – sob o anátema da censura oficial da igreja católica, o *Índex*. Sem dúvida, havia algo de *guerrilha* na publicação do *perigoso* livro.

Quanto à portabilidade, esta é sem dúvida um dos fatores mais determinantes para o êxito da forma enciclopédia. Não se utilizavam essas obras pelo seu maior conteúdo de informações, mas por um somatório de razões novas para determinar o uso de um livro. Uma dessas razões *novas* era a velocidade rápida de acesso ao ponto que se queria tratar. Se o consulente fosse buscar nos livros tradicionais algum esclarecimento sobre o mesmo assunto, teria de consultar, antes de ter uma noção consolidada, algo em torno de três a quatro obras. A enciclopédia abreviava essa busca.

A enciclopédia também permitia, dentro desse mesmo raciocínio centrado na noção de velocidade, o conhecimento de vários livros lendo um só¹⁹².

¹⁹¹ Voltaire: “Tudo que vejo parece estar disseminando por toda a parte a semente de uma revolução que deverá vir inevitavelmente um dia, mas que eu não terei o prazer de testemunhar. (...) *A luz se estende de tal maneira de vizinho a vizinho, que haverá uma esplendida explosão* na primeira ocasião; e então haverá uma agitação fora do comum! Os jovens são felizes; irão ver belas coisas”. [correspondência, 02 de abril de 1764] (DURANT, op. cit., 1996. p.239). *Grifo nosso*.

¹⁹² Era opinião corrente que este livro “nos dispensa de ler quase todos os outros”. DARNTON, op. cit., 1996. 550f.p.206

Ou, o relembrar da leitura de vários livros numa única revisão. Seja o que fosse, apontava no sentido de uma formação mais deliberadamente superficial e generalista. A generalidade do conhecimento era outro fator determinante à consulta à obra central iluminista, ao invés de a uma biblioteca. Tudo sobre tudo na ponta dos dedos¹⁹³. E tudo numa única obra. A portabilidade permitia a imaginação totalizante sonhar com a posse do conhecimento absoluto. Aliás, o uso da expressão absoluto associado ao conhecimento, é algo que se verifica bastante nos séculos XVIII e XIX e ainda é possível ser encontrado nas fantasias internautas do final do século XX (filmes como “Matrix”, “Hackers” etc). “Tudo sobre tudo na ponta dos dedos” – um bom lema para a enciclopédia (e para a Internet).

A estrutura em *verbetes*, *entradas* ou *remissões* faz com que a enciclopédia tenha uma estrutura interna em rede. Este fato é notado por vários autores consagrados. Chama a atenção que essa observação jamais tenha sido sistematizada no sentido de estabelecer um paralelo entre a rede enciclopédica e a rede internauta. Acreditamos que o empecilho em enxergar em toda sua plenitude a proximidade entre as duas estruturas, o moderno e o “pós-moderno” reside no desejo ardente da cultura ocidental de enxergar antes de tudo as suas diferenças e principalmente distâncias. Mas disto trataremos em momento mais adequado.

A prova maior de que a estrutura interna da enciclopédia é uma rede encontra-se no fato de que mesmo hoje, já tendo sido superado totalmente o seu caráter de tecnologia de ponta na informação e na formação, mesmo depois da essência da sua estrutura ter sido repotencializada e incrivelmente ampliada por outros meios, ela ainda continua ocupando uma posição central dentro das

¹⁹³ Sobre a *Encyclopédie*: “Até então, um pequeno grupo de homens podia esperar dominar o conjunto de saberes (ou ao menos os principais) e propor aos outros o ideal desse domínio. O conhecimento ainda era totalizável, adicionável”.(LEVY, op. cit., 1999. 260f.P.161)

bibliotecas. Elas se situam, dentro das bibliotecas, num estratégico setor sintomaticamente denominado de “referência”¹⁹⁴. Desse setor abre-se a *rede maior* para todo o resto da bibliografia de uma biblioteca. A enciclopédia é não só uma rede para si, mas o centro da rede para as demais formas de expressão do conhecimento na base *papel*¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Note bem: em pleno século XXI a enciclopédia *ainda é uma “referência”*.

¹⁹⁵ Denominamos, para efeito deste trabalho, de *base papel*, às fontes de conhecimento, em todas as suas formas que existem no suporte papel: cartas, livros, documentos, etc.

III Parte – Internet

Capítulo IV - EAD e Rede: História e peculiaridades.

“(...) São os passantes que transformam em espaço a rua geometricamente definida pelo urbanismo, como lugar”. AUGÉ (1994, p.75)”.

4.1 – Educação a Distância e Educação de Base Eletrônica.

A Internet¹⁹⁶ surgiu na segunda metade do século XX a partir de preocupações basicamente militares. O próprio desenho do que seria a internet, foi condicionado ao espírito da Guerra Fria¹⁹⁷. A intenção era construir uma rede de informações que não desaparecesse a partir de um ataque nuclear maciço que destruísse outras formas de comunicação entre pontos isolados do território estadunidense.

“Nos anos setenta, a rede Arpanet (ancestral da internet), nos EUA, possuía nós que suportavam cinquenta e seis mil bytes por segundo. Nos anos 80, as linhas da rede que conectavam os cientistas americanos podiam transportar 1, 5 milhões de bytes por segundo. Em 1992, as linhas da mesma rede podiam transmitir 45 milhões de bytes por segundo (uma enciclopédia por minuto). Os projetos de pesquisas em desenvolvimento prevêm a construção de linhas com a capacidade de muitas centenas

¹⁹⁶ “Cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LEVY, op. cit., 1999, p.17)

¹⁹⁷ “É correto que a Internet nasceu de uma decisão do exército americano. O sistema foi inicialmente concebido para permitir que laboratórios dispersos pelo território americano pudessem acessar os supercomputadores concentrados em alguns locais. Esse projeto foi imediatamente desviado já que, desde seus primórdios, o principal uso da Internet foi a correspondência entre os pesquisadores. Partindo da máquina de potência concedida pela autoridade militar, os primeiros idealizadores e usuários construíram um espaço de comunicação transversal.

Sabemos também que a estrutura descentralizada da rede foi pensada para resistir da melhor forma possível aos ataques nucleares do inimigo. Mas essa mesma estrutura descentralizada serve hoje para um funcionamento cooperativa e descentralizado. Portanto, paradoxalmente, talvez a Internet não seja ‘anarquista’ apesar de sua origem militar, mas devido a essa origem”. (LEVY, op. cit., 1999, p. 226).

de milhares de bytes por segundo (uma grande biblioteca por minuto)”. LEVY (1999, p.36/37)

Mais adiante, a Internet será apropriada pelos centros de pesquisas e universidades que elegerão esse veículo como meio privilegiado de contato entre seus vários signatários.

“Após sua fase militar inicial, o crescimento da rede resultou de um movimento de estudantes e de pesquisadores envolvidos em práticas ‘utópicas’ de trocas comunitárias e de democracia na relação com o saber”.LEVY (1999, p.226).

A partir do aparecimento e popularização do PC, a internet recebe o afluxo de milhares de usuários em busca de informação entretenimento, ocupação e, a partir dos anos 90, de produtos oferecidos por uma crescente ampliação do uso comercial da internet.

O quadro 2 demonstra a diversificação dos meios de educação a distância a partir da década de 70 do século passado.

DESENHO DE SOFTWARE PARA ENSINO A DISTÂNCIA ETAPAS DA INTRODUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS ¹⁹⁸ :	
1975	Material impresso (à máquina)
1976	Audiocassetes
1978	Videocassetes
1980	Primeiros processadores de palavras
1983	Emissões educativas de televisão
1986	Videotexto interativo (BTX)
1988	Software para o ensino em forma de disquetes para o computador pessoal
1990	Uso de satélite para transmitir programas a nível europeu sistemas de conferências por computador (Portacom)
1991	Videoconferências
1993	Desenvolvimento de software multimídia em forma integrada
1995	Cursos multimídia em CD ROM
1996	Seminários virtuais

Quadro 2: Quadro cronológico da evolução dos meios de educação a distância.

Na verdade a possibilidade de aprender à distância algo produzido remotamente por outra pessoa surge, como já vimos, com o aparecimento do livro e da epístola. Podemos perceber nitidamente que o desenvolvimento da educação à distância está *intimamente relacionado ao desenvolvimento das tecnologias da comunicação*. Um estudo eficaz sobre EAD requer uma investigação aprofundada sobre a tecnologia ou *base* sobre a qual se assenta a comunicação das informações educacionais que constituem o meio. Esse trabalho investigativo tem um alcance redobrado, pois não só acarreta um domínio absoluto sobre o meio em que se dá a comunicação, mas também sobre os conteúdos que serão veiculados. Mas isso não constitui o limite da pesquisa posto que é, no nosso entendimento, verificar a perfeita adequação do conteúdo ao meio. Onde não ocorre essa convergência, uma das partes, o meio ou o conteúdo, conspira contra a outra, reduzindo ou ampliando substancialmente o êxito do objetivo proposto.

¹⁹⁸ LAASER, Wolfram. In REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA [do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação]. Nº 46, Ano 7 p.12 a19. Rio de Janeiro, 2001. O autor do artigo é Diretor Acadêmico do Zentrurn Für Fernstudienentwicklung, FernUniversität da Alemanha.

Portanto, *um estudo sobre EAD torna-se, na nossa perspectiva, forçosamente um estudo no campo da Comunicação e da Educação.*

Desse modo, não há que se estranhar a convivência pacífica (ou nem tanto) entre teóricos da comunicação e teóricos da educação num mesmo estudo. No nosso caso, essa convivência se mostra ainda mais necessária em virtude de que buscamos compreender nexos estruturais de mídias educacionais inteiras, ganhando, portanto o nosso estudo uma dimensão macro estrutural.

Naturalmente que o conceito de educação deve possuir suficiente maleabilidade para comportar uma elasticidade no tempo e nas circunstâncias. Não podemos, por exemplo, partir do princípio de que um processo educacional só se consome numa instituição escolar oficial e registrada como tal. Mesmo nos nossos dias uma tal definição de educação seria estreita. Mas certamente alguns princípios precisam ser considerados para distinguir a educação da informação. Um dos princípios que pode ser proposto para distinguir uma de outra coisa, seria a interatividade. Sabemos que num processo educacional usual se verificam ações e inter relações em três esferas: no campo *cognitivo*, no campo *afetivo* e no campo *psico-motor*. O campo *afetivo* é muito difícil, senão impossível, de ser verificado na EAD. Várias razões convergem para isso: a ausência do contato humano, a inexistência de personalidade na informação transmitida, a ausência de plasticidade dos conteúdos abordados, etc. A maioria dos educadores coloca sérias reservas, inclusive quanto a EAD ser educação ou não, já a partir desse crivo. O outro fator que, admita-se, se verifica em todo processo educacional definido como tal é a transmissão cognitiva. Ou seja, os conteúdos a serem assimilados. Essa esfera é a única verificável em toda e qualquer manifestação de EAD. Se considerarmos que ela seja suficiente para a definição do que seja EAD, *todo o espectro do campo de estudos da Comunicação será considerado Educação à Distância*. As transmissões televisivas comerciais, os informes publicitários, o cinema, a literatura, toda forma de transmissão de informação seria

considerada Educação à Distância. Não deixa e ser uma possibilidade sedutora, tendo em vista que os meios de comunicação, tendo intenções pedagógicas ou não, acabam por, de um modo ou de outro, educar. Eis como McLuhan resume a questão:

“Telefone: fala sem paredes.

Fonógrafo: *music-hall* sem paredes.

Fotografia: museu sem paredes

Luz elétrica: espaço sem paredes.

Cinema, rádio, TV: sala de aulas sem paredes.

O homem-coletor de comida reaparece incongruentemente como coletor de informação. Neste seu papel, o homem eletrônico não é menos *nômade* do que seus ancestrais paleolíticos”. McLUHAN (1979, p.318). *Grifo nosso*.

Na verdade, existe até uma certa urgência em estudar tais fenômenos midiológicos a partir de um ponto de vista pedagógico, até mesmo porque boa parte da juventude nascida após o advento da televisão foi por ela “educado”. E os educadores das salas de aula reais sabem disso: sem citar exemplos de programas televisivos dificilmente se conseguirá fazer entender quando se explicam alguns determinados assuntos abstratos. Novelas, minisséries, programas humorísticos, tudo vira “referência bibliográfica”. Contudo, reza a tradição que um bom conceito é aquele que restringe e esgota as possibilidades de definição. Nessa perspectiva devemos lançar um olhar sobre o terceiro elemento que é usualmente considerado como constitutivo do processo educacional: nos referimos ao processo *psico-motor*.

É no terreno da *psico-motricidade* que se verifica a eficácia ou não da cognição ou aprendizagem. Em linguagem da comunicação, isto poderia ser designado, grosso modo, como interatividade. Raciocinando nesses termos, uma correspondência poderia ser considerada educativa se produzisse respostas pertinentes; um programa de rádio poderia ser considerado instrutivo se produzisse telefonemas de retorno, compatíveis com o assunto abordado e assim por diante. Não é muito, mas considerando esses termos, já teríamos algo um pouco mais sólido em torno do que trabalhar. Um processo educativo à distância, portanto não teria, necessariamente, que tanger a esfera afetiva, deveria quase

que obrigatoriamente tanger a esfera psico-motora, mas teria que necessariamente tanger a esfera cognitiva. Há ainda uma questão pendente: e a intencionalidade? Seria maravilhoso se pudéssemos afirmar, sem reservas, que ao fim e ao termo, o que definisse um processo como sendo educacional fosse a sua intencionalidade. Infelizmente, essa afirmativa teria conseqüências imensas e eliminaria inúmeras esferas efetivamente educativas do campo da educação. Esse seria o caso da televisão, do cinema e até mesmo da literatura. Entre inúmeros outros casos. A intencionalidade pode ser considerada um critério definidor para a educação formal, presencial ou não, mas, se aplicado ao universo das relações humanas empobreceria sobremaneira as possibilidades do campo investigativo da educação. A educação não pode, não deve e não tem o direito, perante a sociedade, de excluir do seu âmbito de reflexões as mídias existentes. Desse modo, as mídias do século XVI podem e devem ser considerados âmbitos de estudos sobre a história da educação do século XVI. E o mesmo pode ser dito a respeito da mídia e da história dos demais séculos.

Nesse raciocínio, os avanços das tecnologias midiológicas praticamente definem os passos dos avanços e modalidades da EAD. O advento da imprensa a partir de Guttemberg, provocou as primeiras transformações substanciais na educação à distância. É sabido que monges professores de universidades e instituições de ensino por toda a Europa ficaram absolutamente em pânico ao receber a notícia de que o meio de comunicação *livro* seria barateado e (portanto) popularizado¹⁹⁹. Milhares deles temeram pelo fim da profissão e pelo desaparecimento da carreira sob o argumento de que “agora, os estudantes podem aprender tudo diretamente dos livros”. Como vemos, os livros são uma

¹⁹⁹ “Em Oxford, na Inglaterra, mais ou menos pela mesma época, um pouco depois da metade do século XV, a reação de estupor, esta real, não foi diferente. Dizem que na primeira reunião da congregação docente feita naquela casa do saber, em seguida à chegada da notícia do extraordinário acontecimento que se dera em Mainz, a desolação fora geral. Os professores ingleses, desconsolados, acreditaram que, com a vinda dos livros impressos, eles não teriam mais função. No futuro, pensaram eles, qualquer um poderia adquirir um livro e aprenderiam tudo por si mesmos”.
[<http://ww1.terra.com.br/voltaire/cultura/gutemberg2.htm>]

instância midiológica educativa sem a presença nem da afetividade e nem da psicomotricidade. Por definição, toca apenas a esfera da cognição. Os nossos colegas do século XVI estavam perfeitamente corretos em considerar o livro como sendo uma forma de EAD. Naturalmente se mostraram algo precipitados no que tange ao temor de perder seus empregos para um engenho de comunicar. A precipitação é decorrente de uma aparente gradação estabelecida pelos próprios educandos. Parece haver uma tendência ao optar pela forma de relação educativa que incluía as três esferas citadas da relação pedagógica (a afetiva, a cognitiva e a psico-motora). Em segundo lugar, a relação educativa que incluía duas das esferas pedagógicas citadas anteriormente e em terceiro lugar, a que incluía apenas uma delas. Contudo, isto é apenas uma suspeita sem qualquer fundamentação empírica. Bem pode acontecer da instituição escolar existir somente para acalmar os nossos apavorados colegas monásticos do século XVI. Não cremos que isso jamais tenha sido perguntado aos educandos.

Os outros avanços mais significativos que aconteceram na EAD se deram com o aparecimento das mídias de base *eletrônica*²⁰⁰ (o que não quer dizer que as mídias de base *papel* tenham desaparecido dos cursos à distância). A utilização das mídias de massa para a consumação de um projeto pedagógico, inclusive dotado de intencionalidade, deve muito a Bertold Brecht²⁰¹. Poucos poderão negar que o seu uso da ópera (uma mídia hoje associada ao elitismo) tenha tido uma intenção pedagógica²⁰². A sua disponibilidade em incorporar as

²⁰⁰ Mídias de base eletrônica seriam aquelas que dependem da eletricidade para existir. Principalmente no tocante à educação a distância seriam o K-7, os discos de vinil, o vídeo, o rádio, o cinema, o CD, o CD-ROM, a TV, a Internet, etc. Naturalmente, assim como as mídias de base papel, pode possuir várias subdivisões.

²⁰¹ Sobre o uso relativamente pioneiro da educação de base eletrônica em bases contestatórias ao *status quo*, ver a Introdução a: LOPARIC, Zelijko; ARANTES, Otilia Fiori (Org.). *BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. e HABERMAS, Jürgen. Textos Escolhidos*, In: [s.n.] *Os Pensadores*, vol. 48. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

²⁰² Refiro-me, naturalmente a *Opera dos Três Vinténs*, com melodias de Kurt Weil. Essa obra deu origem, em português, à *Ópera do Malandro* de Chico Buarque de Holanda. Ao longo da ação dramática, e em particular no seu final, ocorrem suspensões da narrativa em

bases *eletrônicas* ao seu projeto de educação política das massas permanece um marco inclusive no campo da filosofia²⁰³. Cabe observar que o projeto de Brecht não era de manipulação política, mas de educação política, e nesse sentido, a coerência lhe impunha buscar sempre todas as platéias disponíveis e sempre as mais amplas. Disto derivou a utilização do rádio e depois do cinema. Um avanço significativo será dado com o aparecimento da TV. A utilização dela como veículo de instrução em massa, marcará a história da educação de boa parte dos países do mundo a partir dos anos cinquenta. Por alguma razão, no entanto, a televisão vai diminuindo progressivamente a sua utilização como instrumento pedagógico intencional e cada vez mais espaço é dado à televisão como instrumento pedagógico não intencional.

Podemos ver abaixo (quadro 3) uma tentativa de classificação dessas mídias a partir do critério da forma como ele se expressa nas relações humanas. Parece-nos que resulta um esquema abrangente, mas complexo. A classificação por *bases* centra o olhar na mídia.

que os atores se posicionam face a seus personagens e a seus papéis sociais. O objetivo é produzir o *estranhamento* diante do quadro social e da arte.

²⁰³ MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt – Luzes e Sombras do Iluminismo*. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

Diferentes dimensões da comunicação.

	Definição	Exemplos
Mídia	Suporte de informação e de comunicação	Impressos, cinema, rádio, televisão, telefone, CD-ROM, Internet (computadores + telecomunicação) etc.
Modalidade perceptiva	Sentido implicado pela recepção da informação	Visão, audição, tato, odor, gosto, cinestesia
Linguagem	Tipo de representação	Línguas, músicas, fotografias, desenhos, imagens animadas, símbolos, dança etc.,
Codificação	Princípio de sistema de gravação e de transmissão das informações	Analogico, digital.
Dispositivo informacional	Relações entre elementos de informação	Mensagem com estrutura linear (textos clássicos, música, filmes)/mensagens com estrutura em rede (dicionários, hiperdocumentos)/Mundos virtuais (a informação é o espaço contínuo; o explorador ou seu representante estão imersos no espaço) fluxos de informações.
Dispositivo Comunicacional	Relação entre os participantes da comunicação	Dispositivo um-todos, em estrela (imprensa, rádio e televisão)/Dispositivo um-um, em rede (correio, telefone)/ Dispositivos todos-todos, no espaço (conferências eletrônicas, sistema para ensaio ou trabalho cooperativo, mundos virtuais com diversos participantes, WWW).

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. (p.64)

Quadro 3: Diferentes escalas de classificação de um fenômeno comunicativo.

O grande perigo dos projetos pedagógicos não intencionais é que estes não se encontram explicitados, justificados e controlados pela sociedade em lugar nenhum. Sua elaboração não obedece a quaisquer critérios explicitamente pedagógicos, mas isto sim, implicitamente massificantes. A partir da década de 70

reduzem-se os cursos que utilizam a base *eletrônica* disco²⁰⁴ e aparecem os cursos que utilizam a base *eletrônica, áudio cassete*. Normalmente essas duas mídias foram utilizadas em benefício de cursos de idiomas mostrando assim que conteúdo e mídia convergiam para um mesmo ponto alcançando assim, uma possibilidade de êxito maior. Cabe observar que a maioria desses cursos de idiomas vinham acoplados a livros texto dotados de diálogos e situações ilustrados. Essas ilustrações demonstravam que o ideal para a aprendizagem de um idioma era viver a situação requerida. Esses diálogos e ilustrações procuravam dar conta da interatividade e da totalidade, necessárias à recriação da situação empírica. Obviamente que se os planejadores desses materiais didáticos deixavam transparecer essa carência o estudante a percebia ainda mais.

Essa percepção da carência de totalidade é que impulsiona o avanço das tecnologias da comunicação e, por tabela, das tecnologias da educação. A utilização do vídeo cassete buscou dar conta da necessidade do movimento e da expressão física, corporal que também ocupa espaço na mensagem, mas a grande novidade no final dos anos 80 foi a popularização dos computadores pessoais (PC – Personal Computer).

Os PCs já surgiram com a possibilidade de conexão com a rede mundial de computadores. Mas na sua origem a conexão ainda era algo misterioso e aparentemente complicado. As primeiras formas de utilização pedagógica dos computadores estava freqüentemente associada a bases *eletrônicas* que retivessem os dados que eram inseridos nos computadores. Com este propósito foram utilizados fitas cassetes, discos flexíveis, disquetes e outras bases mais. Essa trilha encontra a sua solução mais recente na utilização do CD-ROM. Ele permite que situações sejam vistas e compartilhadas interativamente. Mantendo a exemplificação com os cursos de idiomas, os mais recentes softwares em CD-ROM condicionam a reação dos personagens do programa à correta pronúncia da frase pelo estudante. O programa interpreta quase todas as

²⁰⁴ Uma das subdivisões possíveis da forma *base eletrônica*

possibilidades de interlocução do estudante. Os cinco sentidos são direta (audição, visão) ou indiretamente impressionados alcançando, portanto uma simultaneidade de sentidos (os cinco sentidos – a plena sensação de estar dentro do ato comunicativo = virtualidade) envolvidos no ato comunicativo. A (quase) completa simultaneidade resulta em (quase) completa impressão de totalidade.

Na internet, os cursos de idiomas (assim como quaisquer outros) revelam essa característica numa dimensão que deixaria os nossos colegas professores do século XVI absolutamente atônitos. Na Internet hoje a aula teórica pode ser acompanhada de diálogos efetivos com os nativos de variados idiomas da terra. Os sotaques, os timbres de voz, as entonações, tudo isso, todo o mundo manifesta-se na tela do aluno²⁰⁵. Mas isto não é tudo, já existem programas que permitem realizar-se visitas virtuais com impressões táteis a museus, cidades ou sítios históricos relevantes ao redor do mundo. É o caso da realidade virtual, de acesso ainda bastante restrito. Mas as tecnologias restritas e caras não costumam entusiasmar muito, a nós educadores. Chama-nos a atenção é a quantidade de jogos eletrônicos que desenvolvem variadas habilidades psico-motoras (noção de espaço, de lateralidade etc.) e jogos, ditos “de estratégia” que reproduzem a constituição e construção de cidades, impérios, civilizações e empreendimentos comerciais. Para professores ou cursos de história, programas que reproduzem batalhas importantes e avanços tecnológicos relevantes são um poderoso estímulo ao interesse e a aprendizagem do aluno.

Vejamos como poderiam ser elencados (quadro 4) diferentes sentidos atribuíveis para a expressão “virtual”.

²⁰⁵ “O Telefone exige uma participação completa, diferentemente da escrita e da página impressa. O homem letrado se ressentir dessa pesada exigência de atenção total, pois há muito que está habituado à atenção fragmentária. Igualmente, o homem letrado só aprende a falar outra língua com grande dificuldade, pois o aprendizado de uma língua exige a participação de todos os sentidos simultaneamente”. (McLUHAN, op. cit., 1979, p300)

Os diferentes sentidos do virtual, do mais fraco ao mais forte.

	Definição	Exemplos
Virtual do sentido comum	Falso, ilusório, irreal, imaginário, possível.	
Virtual no sentido filosófico	Existe em potência e não em ato, existe sem estar presente.	A árvore na semente (por oposição à atualidade de uma árvore que tenha crescido de fato)/ Uma palavra na língua (por oposição à atualidade de uma ocorrência de pronúncia)
Mundo virtual no sentido da possibilidade de cálculo computacional	Universo de possíveis calculáveis a partir de um modelo digital e de entradas fornecidas por um usuário	Conjunto das mensagens que podem ser emitidas respectivamente por; <ul style="list-style-type: none"> - programas para edição de texto, desenho ou música, - sistemas de hipertexto, - bancos de dados, - sistemas especializados, - simulações interativas etc.
Mundo virtual no sentido do dispositivo informacional	A mensagem é um espaço de interação por proximidade dentro do qual o explorador pode controlar diretamente um representante si mesmo	<ul style="list-style-type: none"> - Mapas dinâmicos, de dados apresentando a informação em função do "ponto de vista", da posição ou do histórico do explorador, - RPG em rede, - Videogames - Simuladores de voo - Realidades virtuais etc,
Mundo virtual no sentido tecnológico estrito	Ilusão de interação sensório-motora com um modelo computacional	Uso de óculos estereocópicos, <i>datagloves</i> ou <i>datasuits</i> , para visitas a monumentos reconstituídos, treinamento em cirurgias etc,

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. (p.74)

Quadro 4: Variados sentidos para a palavra "virtual".

A Internet tem permitido também que os alunos dos cursos on-line se encontrem e interajam em "salas de discussão" e vivenciem com razoável realismo uma interação coletiva (caso do PROJETO SALA DE AULA). Existe também a possibilidade de acompanhar vídeo conferências graças ao barateamento e relativa popularização (observe-se que a conexão entre popularização das mídias educativas encontra-se associado à redução dos custos e popularização das mídias propriamente comunicativas) das câmaras conectadas à Internet (Webcams).

A figura 7 (abaixo) demonstra as possibilidades de utilização da Internet para a montagem de cursos on-line.



Figura 7: Site na Internet que fornece a possibilidade de qualquer pessoa montar um curso on-line sobre o que quer que seja.

No entanto, o capítulo mais decisivo para a educação está se definindo agora num espaço não muito visado pelos pesquisadores: os sites que fornecem sites para a construção de cursos on-line (figura 7). Mediante uma diminuta taxa, qualquer pessoa pode disponibilizar a estrutura (desenho de site, banco de dados, formulários de respostas, endereço eletrônico de serviço, etc.) de um curso on-line sobre o assunto que lhe interessa. Todos podem ensinar para todos. Se a Internet fosse uma tecnologia tão popular quanto à TV, esta seria uma revolução brutal na

educação exigindo que se repensassem todos os princípios sobre as quais ela tem se consumado²⁰⁶. Os monges professores do século XVI ficariam atordoados.

4.2 – O Diagrama de Harasim.



HARASIM, Linda. On Line Education: A New Domain in <http://www-icdl.open.ac.uk/mindweave/chap4.html> (em 14/05/00).

Figura 8: Diagrama dos campos de atuação da educação por Linda Harasim.

Na verdade a educação on-line é compreendida como sendo verdadeiramente um campo novo da atividade pedagógica. Não nos iludimos com o proselitismo dos deslumbrados que identificam numa máquina, todo um edifício social, comportamental e de valores novos. Máquina por máquina, a máquina a vapor teve uma função bem mais revolucionária e bem mais próxima do eixo produtivo planetário. A fragilidade da função da Internet no sistema produtivo

²⁰⁶ “Não estamos mais bem preparados para enfrentar o rádio e a televisão em nosso ambiente letrado do que o nativo de Gana em relação à escrita, que o expulsa de seu mundo tribal coletivo, acuando-o no isolamento individual. Estamos tão sonados em nosso novo mundo elétrico quando o nativo envolvido por nossa cultura escrita e mecânica”. (McLUHAN, op. cit., 1979, p.31)

mundial já ficou suficientemente comprovada pelos repetidos problemas da Bolsa NASDAQ²⁰⁷. Da Internet não sai um parafuso. Essa nossa afirmação, nos parece que define tudo que a Internet seja: parte (substancial) de uma nova era econômica. E só. Mas a educação on line, embora não seja mais que um capítulo novo (talvez, no máximo, uma seção nova) do extenso livro da educação é um capítulo específico e cheio de sutilezas e particularidades que lhe são peculiares e não são encontradas em outras manifestações pedagógicas.

Harasim propõe um esquema explicativo que busca colocar em evidência, as peculiaridades da educação on line (figura 8). Para a autora citada, a educação presencial notabiliza-se pelo notório tempo/lugar dependente. Harasim lembra também que na educação presencial, o fato educativo pode ocorrer de um para muitos, num modelo mais “tradicional” de ensino, mas, também, de um para um, no caso dos preceptores ou congêneres.

No caso da educação à distância tradicional, normalmente a relação se dá de uma pessoa para muitas pessoas. Esse é o caso, por exemplo, das televisões e rádios educativas. Mas mesmo nos casos das rádios educativas, já é possível entrever a possibilidade de uma interação telefônica mais individualizada. Essa relação individualizada também ocorre nos sistemas de educação à distância caracterizados pelo uso de cartas, quer se usem recursos acessórios (como vídeos, fitas cassetes, etc) ou não. De qualquer modo, a hora e o lugar onde ocorre esse encontro pedagógico fica quase que totalmente a critério do educando. É este quem define a comodidade e a oportunidade da concretização do fato pedagógico.

Essa modalidade de ensino, embora não seja reconhecida por quase ninguém como sendo a ideal, apresenta algumas vantagens, principalmente quando a forma de educação presencial encontra-se inibida por algum tipo de

²⁰⁷ NASDAQ é o índice econômico da principal Bolsa de Valores para empresas da nova tecnologia. É uma espécie de BOVESPA (índice da Bolsa paulista e principal do Brasil) ou

vicissitude. Entre as vicissitudes que podem ser aqui anunciadas, a mais freqüente é a que se relaciona com problemas de ordem geográfica. A distância, a natureza do terreno ou da flora, a condição das vias de acesso normais (estradas, aeroportos, etc.), a inviabilidade econômica da manutenção de uma escola presencial no local, tudo isso acaba sendo poderoso estímulo para a educação à distância. Naturalmente que a instrução de crianças muito pequenas requer um convívio social [mesmo Rousseau que tanto reivindica uma instrução solitária, coloca outras crianças para conviver com o seu jovem aprendiz Emílio] e requer também um instrutor ou, no mínimo, um monitor com boa capacidade para que a superação das etapas iniciais da aprendizagem se realizem a contento. Negligências nas etapas iniciais da formação educacional do indivíduo podem ter conseqüências incontornáveis na idade adulta ou mesmo já na adolescência. No entanto, afora estas restrições às fases iniciais da vida, adolescentes e principalmente, adultos podem ser amplamente beneficiados pela educação à distância.

Outro gênero de vicissitude que pode estimular a utilização da educação à distância, é um processo educacional defeituoso ou irregular, principalmente quanto à qualidade. Traumas de aprendizagem também podem ser colocados nesse mesmo rol de situações. É muito comum que adultos busquem a educação à distância como forma de recuperar o tempo e a formação perdidos na infância e adolescência por terem tido os seus estudos abreviados, interrompidos ou tumultuados pela precoce necessidade de trabalhar; ou por peculiaridades da atividade profissional dos seus pais; por desavenças familiares, doenças prolongadas ou recorrentes, ou mesmo por uma súbita conscientização de um estudo realizado numa fase imatura da vida, de forma inconstante ou pouco empenhada. Todos esses casos e muitos outros, fazem com que essas pessoas evitem a sala de aula presencial pelos naturais desconfortos de sentar-se ao lado de colegas mais jovens, admitir socialmente uma vida tumultuosa ou, pura e simplesmente um grau de ignorância, que a sociedade preconceituosamente

Dow Jones (formado pelas dez principais empresas no Mercado de Nova Iorque).

repudia. Escapar ao olhar recriminador é uma estratégia defensiva que inúmeros usuários de cursos de educação à distância buscam consumir. No caso do nosso país, estudos ainda não foram realizados para verificar quantos milhares (ou milhões) de estudantes demonstram uma consciência e sensatez mais profunda e radical que a dos nossos governantes, ao buscar uma “reinstrução”. É comum nossos educandos se referirem, com uma sabedoria imensa, que é preciso “refazer tudo de novo” para a mais plena aprendizagem. É comovedor encontrar tantas pessoas, que não mais se beneficiarão materialmente de diplomas, certificados ou títulos, buscar a aprendizagem pela aprendizagem, ou melhor, dizendo, *o conhecimento pelo prazer do conhecimento*.

A terceira possibilidade prevista por Harasim é a comportada pela educação on-line. Segundo a autora, a educação on-line teria naturalmente um núcleo comum com a educação presencial e a educação à distância que seria o próprio conteúdo da palavra comum aos três tipos de atividade que é a *educação*. No entanto, a educação on line teria também uma forte presença dos elementos construtivos da educação comum à distância. Esse elo de proximidade estaria amplamente expresso na identidade que as duas formas de veiculação do processo educativo encontram na independência que existe em ambas quanto à hora e o lugar em que se verifica o fato educacional. Contudo, esse não parece ser para nós, o elemento de maior identidade entre a educação à distância comum e a educação à distância on line. A partir desta nossa presente pesquisa, nós pudemos observar que essa identidade quanto ao tempo e espaço, é apenas a ponta do iceberg. Diríamos até que é a ponta mais visível e óbvia. O elemento que mais profundamente serve de liame entre as formas, quaisquer que sejam, de educação à distância, são as motivações que levam as pessoas a procura-las. É um bom tema para futuras pesquisas verificar porque ocorre um tão alto índice de evasão em cursos on-line. Uma hipótese que podemos avançar aqui é que boa parte dos possuidores de computadores não sentem carências de formação educacional. O próprio fato de fazer parte da *nata consumidora* já seria

(erroneamente) um auto-indicador de êxito profissional e, numa visão míope, de êxito educacional.

O liame entre a educação on-line e a educação presencial seria a possibilidade de intercâmbio pleno em todas as direções. Numa sala de aula, trabalhos em equipe podem ser realizados. Numa sala de bate papo on-line também. Numa sala de aula presencial podem ocorrer debates, contribuições pessoais, intervenções entre alunos e professor, entre alunos e alunos e entre professor e alunos. On-line, tudo isso é possível também. Na verdade, a forma de contato menos constante na Internet é a forma unilateral em que um fala e outro escuta ou em que um fala e todos se calam. Um educador on-line não tem nem mesmo, meios para impedir os alunos de trocarem idéias ao longo da aula. Até mesmo porque o momento *aula* é uma mera convenção semântica.

No caso do Brasil, avolumam-se as vicissitudes que empurram os educandos, de moto próprio, para as formas de instrução à distância. A extensão do país, a inacessibilidade de vários dos pontos do seu território nacional. Existem cidades do Brasil, na fronteira, que só são alcançáveis por terra, através de estradas que vem de países fronteiriços ao território nacional. Os regimes de cheias dos rios da Região Norte e a eterna inconstância de qualidade dos cursos de formação vigentes na educação básica brasileira, tudo isso, nos coloca como espaço privilegiado para a expansão da educação complementar à distância. Se a forma de complementação de estudos à distância por excelência do Brasil é, ou deve ser, a educação a distância on-line, esta é uma tarefa que não nos propormos ainda a responder, mas a partir desse capítulo, trataremos sobre ela em vários momentos do nosso trabalho e construímos algumas sugestões sobre esse tema que consideramos, sejam bastante pertinentes.

Capítulo V - O Nosso Objeto Imediato: O PROJETO SALA DE AULA

5.1 – A função da descrição numa investigação científica sobre o universo virtual

A descrição de um objeto é fundamental para sabermos precisamente sobre o que nos debruçamos para realizar o entendimento. O perfeito conhecimento da estrutura do objeto cognocente requer que em algum momento da investigação ele seja criteriosamente descrito. No nosso trabalho duas descrições minuciosas foram indispensáveis. A primeira delas, das nossas fontes literárias. A segunda descrição é bem mais complexa, quando nada, por envolver questões conceituais que colocam em cheque até mesmo a noção e a importância de uma descrição num processo de investigação científica. É sabido que o objeto virtual on line possui vida freqüentemente curta e constantemente incerta. É sabido que um objeto que lá se encontra hoje, amanhã pode não estar ou pode ter sido transferido para um outro lugar virtual. É uma realidade distinta da de outros suportes de informações. A memória cultural de um povo, por exemplo, não desaparece com a morte de um indivíduo e em certos casos mesmo com o extermínio de toda uma nação. Existem inúmeros casos de povos totalmente desaparecidos, mas dos quais não só a sua produção técnica sobrevive como até mesmo elementos de sua maneira de ser, permanecem.

Com relação ao suporte de informações escrito podemos afirmar o mesmo. Um livro pode ser queimado e mesmo toda uma edição, mas normalmente algo do conteúdo daquele livro de um modo ou de outro sobreviverá em outros livros que os citam ou, quando nada, na biografia do seu autor (e que a qualquer momento pode ser instado a produzir novas obras). O objeto virtual escapa quase que integralmente a essas possibilidades de perpetuação. O profundo anonimato que cerca a produção de objetos virtuais (sites, textos, portais, arte, etc), torna quase impossível localizar o autor e requerer dele a recriação daquele objeto. A intangibilidade do meio torna o desaparecimento

(*deletare*) de uma informação virtual praticamente completo. É obvio que uma das características do universo on-line é a dissolução da noção de autor uma vez que todos copiam todos e, portanto a informação, em tese, sempre sobrevive. Mas a que custo! Fragmentada e desordenadamente espalhada, reconstituir seus pedaços e aplicar-lhe os métodos da arqueologia torna-se quase impossível. Isso se não esquecermos a extrema facilidade com que se podem produzir alterações relevantes na sua autenticidade. Nada a ver, portanto com monumentos ou estelas de pedra das antigas civilizações.

Assim, a questão que se coloca para nós não é só a de descrever um objeto que estando no mesmo suporte pode sofrer alteração (“atualização”) a cada minuto. O questionamento é pertinente à própria utilidade dessas descrições. Não há dúvida de que é útil descrever a estrutura óssea de uma criança com uma determinada idade, fotografar essa estrutura óssea e discorrer longamente sobre como essa tal estrutura óssea se encontra em crianças desta ou daquela idade. Mas a coisa é bem diferente (e algo desanimadora) quando se trata de descrever uma nuvem soprada por vento forte. E esta imagem espelha apenas palidamente a inconstância dessa mídia.

5.2 - Descrição Crítica do Espaço Virtual (Site) do PROJETO SALA DE AULA da Faculdade de Comunicação (FaCom) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

HOME PAGE

A *Home Page* (Página de acesso) do PROJETO SALA DE AULA procura reproduzir de maneira virtual as estruturas típicas de um estabelecimento de ensino. Além de uma breve explicação do que seja o PROJETO SALA DE AULA e uma sucinta explanação sobre os seus objetivos ainda pode ser encontrado uma identificação dos organizadores do projeto. Nesta primeira página também encontram-se links para os vários setores de sites, como pode ser observado na figura abaixo.



Figura 9: Home Page do PROJETO SALA DE AULA da UFBA/FaCom.

Quanto à identificação e objetivação do projeto essa é uma prática bastante usual na Internet tendo em vista que uma pessoa que busca produtos on-line normalmente se vê confrontada com uma infinidade de possibilidades e oportunidades de produtos. Dessa forma, é importante que o site seja capaz de descrever em poucas linhas o que é e o que pretende. Outro fator também bastante importante é a constante na Internet de que é fundamental economizar o tempo de seus usuários. Assim, a permanência do usuário só se dará se essa primeira comunicação for breve, eficaz e certa.

Um outro aspecto bastante relevante é o de que apesar de nos encontrarmos na soleira do terceiro Milênio, o conhecimento ainda é valorizado a partir do argumento de autoridade. Não é por outra razão que a expressão

(FACOM) Faculdade de Comunicação aparece por três vezes na Home Page (figura 9) e a expressão (UFBA) aparece por quatro vezes só nessa mesma Home Page. É de se notar a ênfase em salientar que os cursos são ministrados por mestres e doutores. Essa mesma Home Page possui links para uma área denominada “Secretaria”, para uma outra denominada “Biblioteca” e outra para uma área chamada “Cantina”, sobre as quais voltaremos a falar.

A Home Page conclui-se com a presença do item “Salas”. Neste espaço da tela, encontra-se links para as várias “salas de aulas”, ao todo dez. Em 31 de julho de 2001, os cursos possíveis de serem realizados eram os de: **Jornalismo On-Line, Hipertexto e Ficção Literária, Marketing On-Line e Comércio Eletrônico na Internet, Novas Tecnologias e Educação**²⁰⁸, Arte Eletrônica, Cultura Cyberpunk, Web Design, Discurso Filosófico da Modernidade, Poéticas Digitais e Gestão da Informação e da Comunicação Organizacional. Para referendar o nosso trabalho de investigação, procuramos um contato mais próximo com o curso intitulado: Novas Tecnologias e Educação. Nós o freqüentamos até à sua conclusão. Além dele investigamos através de questionários alunos de mais três outros cursos tendo realizado essa etapa da nossa investigação toda em torno de formulários qualitativos e quantitativos no formato on-line e através de e-mail e de uma Home Page experimental criada para os propósitos da nossa investigação.

Na página inicial (figura 9) pode-se notar também um link para uma página em constante atualização e alterações sobre a programação dos cursos e também um e-mail automático para a Faculdade de Comunicação. Não se pode deixar de notar que a Home Page do PROJETO SALA DE AULA procura simular o ambiente real de uma sala de aula. A marca visual do projeto é um quadro de giz com pedaços de giz e um apagador tendo na lousa escrito o nome do projeto. Essa marca visual se reproduzirá por todas as páginas do projeto. A aspiração, a

simulação de um ambiente real pode ser verificada também nas tabuletas que indicam os vários setores dos sites. Neles há setas para cima, para o lado, para baixo, para trás como se realmente fosse possível ao candidato a aluno do PROJETO SALA DE AULA *penetrar* no espaço virtual.

SECRETARIA

Quando clicamos o link “Secretaria” (figura11) somos transportados para um local onde estão definidos os próximos cursos confirmados. Lá aparecem também os nomes dos professores e as suas titulações. Além da programação dos cursos existe uma enunciação de pré-requisitos para inscrição, são eles:

- 1- Acesso regular à Internet (em casa ou no trabalho)
- 2- Bom domínio do inglês instrumental
- 3- Pagar a quantia de cento e cinquenta reais (R\$ 150,00) para não estudantes da UFBA ou cento e cinco reais (R\$ 105,00) para estudantes da UFBA (trinta por cento – 30% - de desconto).

É curioso observar quanto a esses três pré-requisitos que eles praticamente esgotam tudo que há para se dizer, se bem analisados, sobre o acesso livre ou quanto ao elitismo da educação on-line.

²⁰⁸ Os cursos indicados em negrito são aqueles que nós investigamos para esse nosso trabalho. Nos três primeiros, escutamos os ex-alunos. O quarto curso assinalado foi freqüentado para que tivéssemos uma idéia mais próxima do que é um curso on-line.

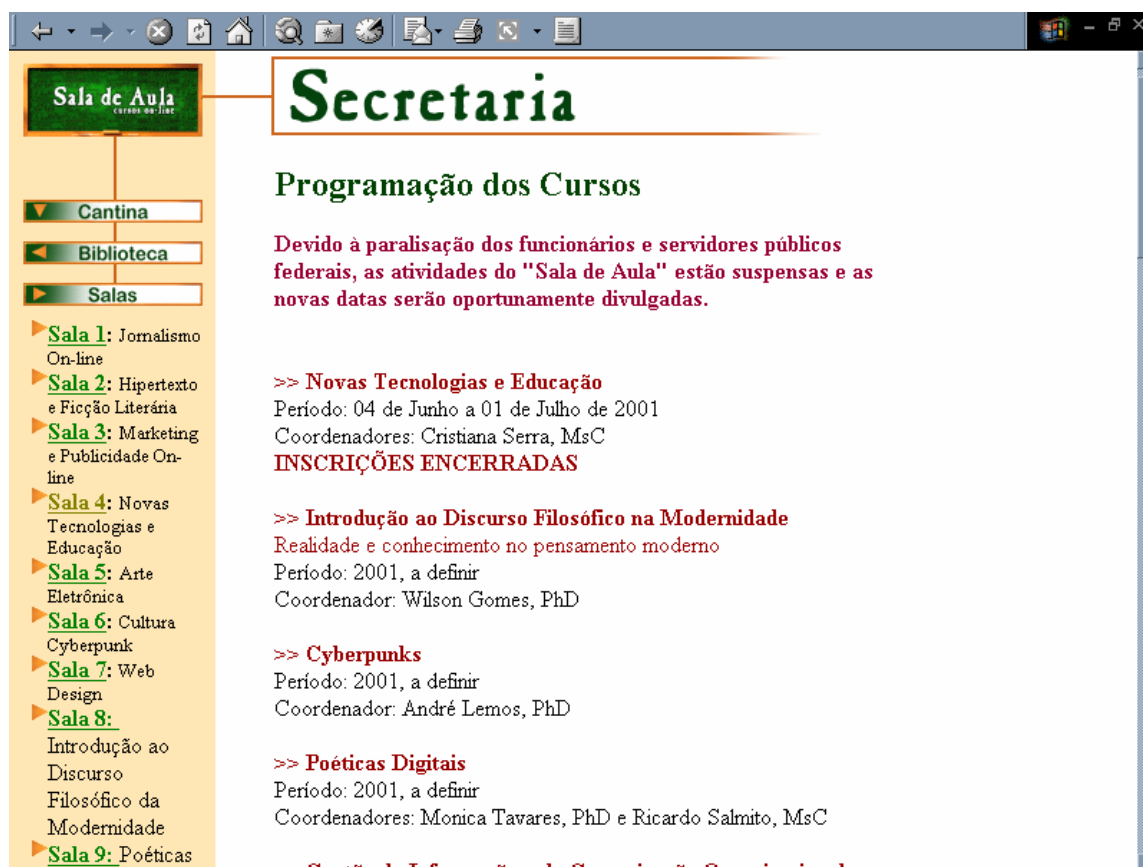


Figura 10: Página da "Secretaria" do Curso on-line em estudo.

Mesmo entre os estabelecimentos comerciais no país é bastante reduzida a quantidade de empresas que têm conexão com a Internet e muito menor ainda é o número de instituições que facilitam o acesso de seus funcionários à Internet, mas ainda assim a insinuação de que o computador no local de trabalho pode ser utilizado, demonstra a pré-disposição dos organizadores do curso de alargar o universo dos seus usuários. Mas a realidade é que mesmo que o item *três* das condições preliminares a frequentar o curso fosse constituída de taxas gratuitas o fato é que a aquisição de um computador envolve custos notáveis.

Um PC completo provavelmente tem um custo igual a um curso universitário em instituição pública quase que completo. Ora, os cursos do PROJETO SALA DE AULA são projetos de extensão com duração de quatro

semanas. Há um abismo entre o custo e o benefício. Ainda que o curso a ser realizado no projeto fosse um curso de graduação é de se questionar a relação custo benefício. Um computador com acesso à Internet não é tão somente os seus custos inerentes de compra. A que se pensar também em papel, tinta, manutenção e, principalmente, em custos telefônicos.

Se o curso fosse gratuito os impulsos telefônicos já o tornariam proibitivo para a maioria dos usuários de classes baixas. A maioria teria de realizar o curso não de dia ou mesmo à noite, mas no infame turno (novo turno) da madrugada.

Outra barreira substancial é o segundo pré-requisito constante da Secretaria. É certo que lentamente multiplicam-se as possibilidades de textos em português na Internet, mas a velocidade com que os textos aparecem é imensamente maior que a velocidade com que aparecem recursos para-didáticos tipicamente computacionais. Refiro-me às simulações e arquivos de músicas, fotos, imagens e filmes. Ainda neste momento as bibliotecas on-line na língua portuguesa são quase risíveis. As simulações são poucas e freqüentemente desestimulantes e quanto aos arquivos de som, músicas e discursos, são quase inexistentes.

De forma desordenada, existe muita informação, mas nada sistemático, é claramente perceptivo que não existe na Internet em português praticamente nenhum esforço entre as instituições acadêmicas de sistematizar portais disto ou daquilo. Realmente isso quase inviabiliza a aprendizagem on-line a partir do uso exclusivo da língua portuguesa. Embora os organizadores do site façam a ressalva quanto ao domínio no uso do inglês instrumental é fácil notar que eles fazem um esforço significativo por utilizar na medida do possível literatura em português.

Ainda na página *Secretaria* é indicado como se pode realizar a inscrição (figura 12). Indicam como ela pode ser feita pessoalmente (!) e como ser feita à distância. O processo de uma inscrição resulta na aquisição de uma senha de acesso. Essa senha de acesso é a condição *sine qua non* para entrar nas salas de aula virtuais.

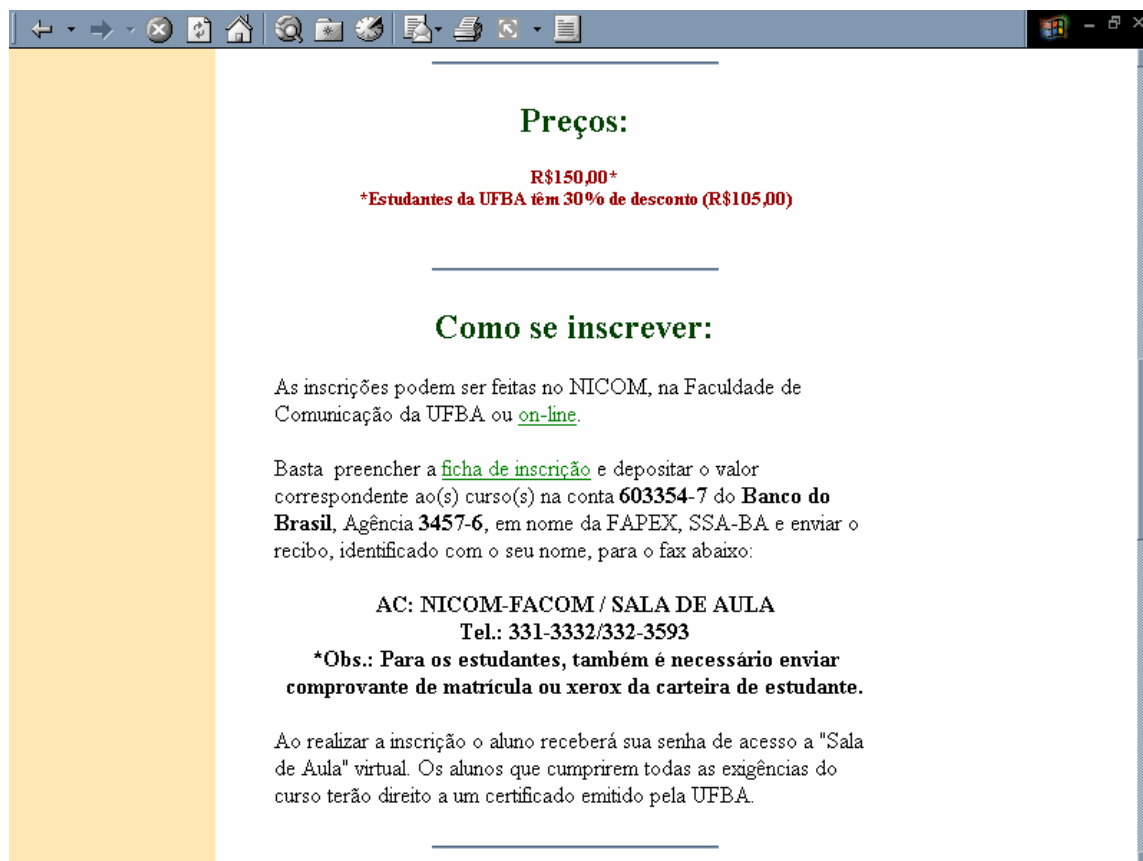


Figura 11: Mecanismos de pagamento do curso, na página "Secretaria".

Nesse espaço denominado *Secretaria*, há ainda indicação dos professores que compõem a coordenação acadêmica, existem links para acesso pessoal a cada um deles, via e-mail (figura 13). Existe aí também uma referência sucinta sobre como o curso se conduzirá e como serão os critérios de avaliação.

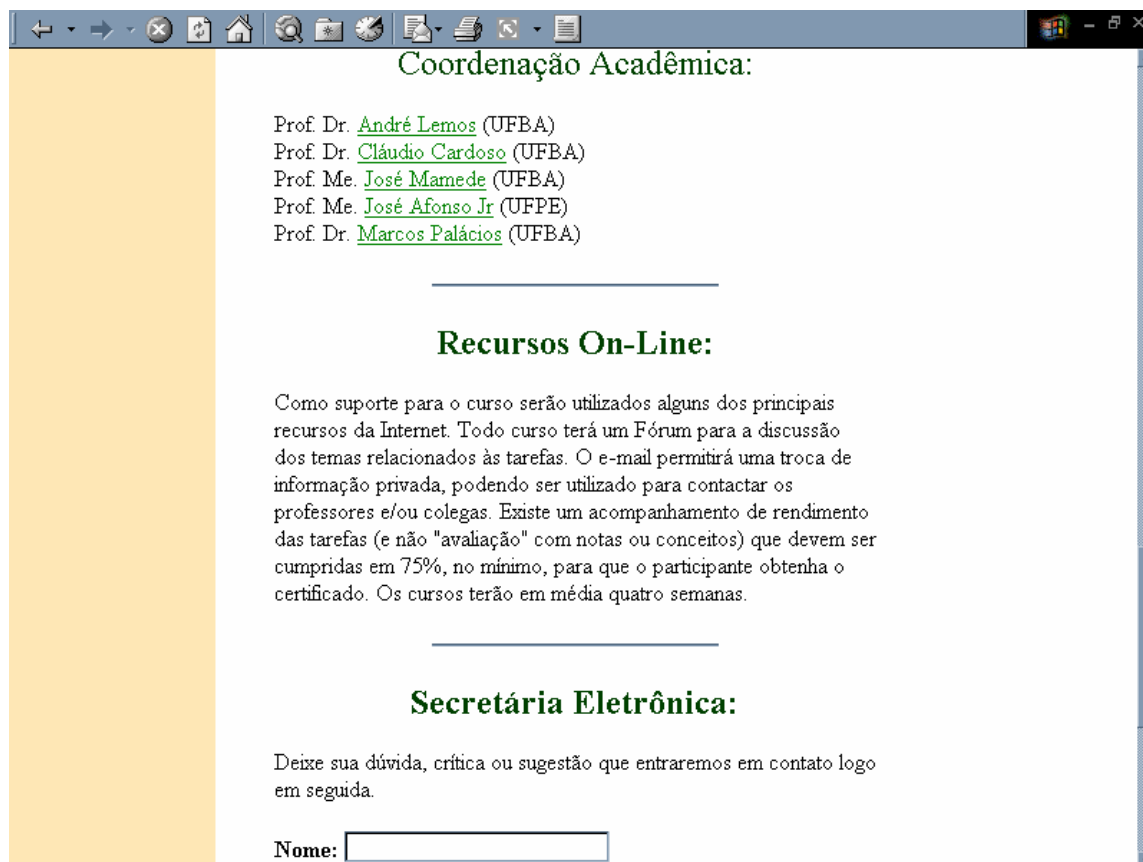


Figura 12: Coordenadores dos cursos do PROJETO SALA DE AULA.

Na página dedicada à Secretaria existe uma “secretária eletrônica” através da qual é possível enviar mensagem para a coordenação do curso e esclarecer dúvidas sobre o PROJETO SALA DE AULA. Este é o último nível de acesso ao curso sem o uso da senha, e portanto sem o pagamento da taxa de inscrição. Este é o máximo de linearidade possível dentro do universo on-line. A partir desse momento, torna-se indiferente à designação desta ou daquela página como sendo a primeira ou a segunda, pois o acesso é indiferente a cada uma delas. O sequenciamento de página só voltará a ser verificado quando adentrarmos no curso propriamente dito visto que o aluno só tem acesso às atividades e textos da segunda, terceira e quarta semana de curso, depois de transcorrida a primeira semana de atividades. Fica claro, portanto, que a noção de

seqüência é bastante peculiar a cada usuário e tem um formato para cada aluno que freqüenta o curso.

BIBLIOTECA

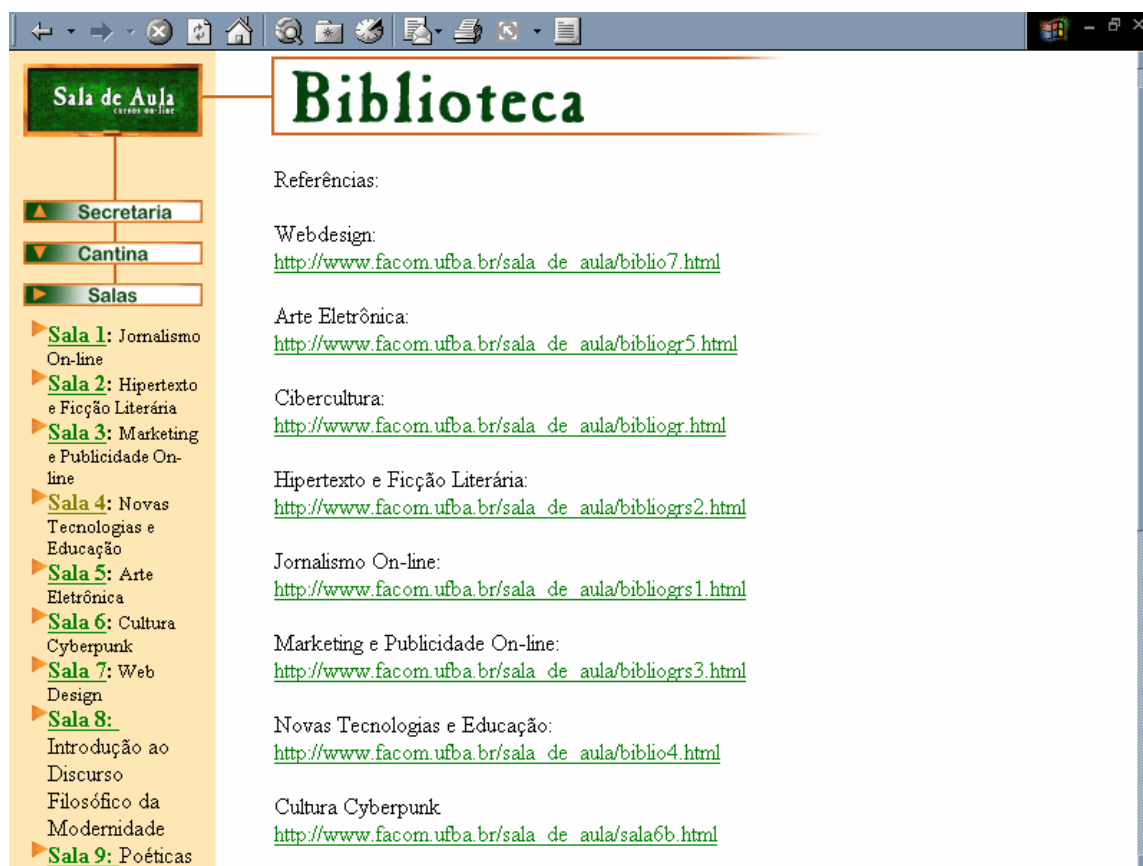


Figura 13: Biblioteca virtual do PROJETO SALA DE AULA.

Outro espaço virtual é a biblioteca (figura 14). Nele além de links com as demais partes do site do PROJETO SALA DE AULA existe o elenco de cursos seguido de suas respectivas bibliografias. Desse modo, cada curso possui a sua biblioteca específica, mas como nós podemos verificar, elas se comunicam entre si haja vista que com freqüência o texto que serve para um curso, serve para alguns dos demais cursos on-line. Um aspecto que merece destaque é um glossário com termos ligados à área da informática e ao universo da Internet. O objetivo parece ser o de superar barreiras de linguagem entre o palavreado dos textos e o palavreado de origem dos estudantes.

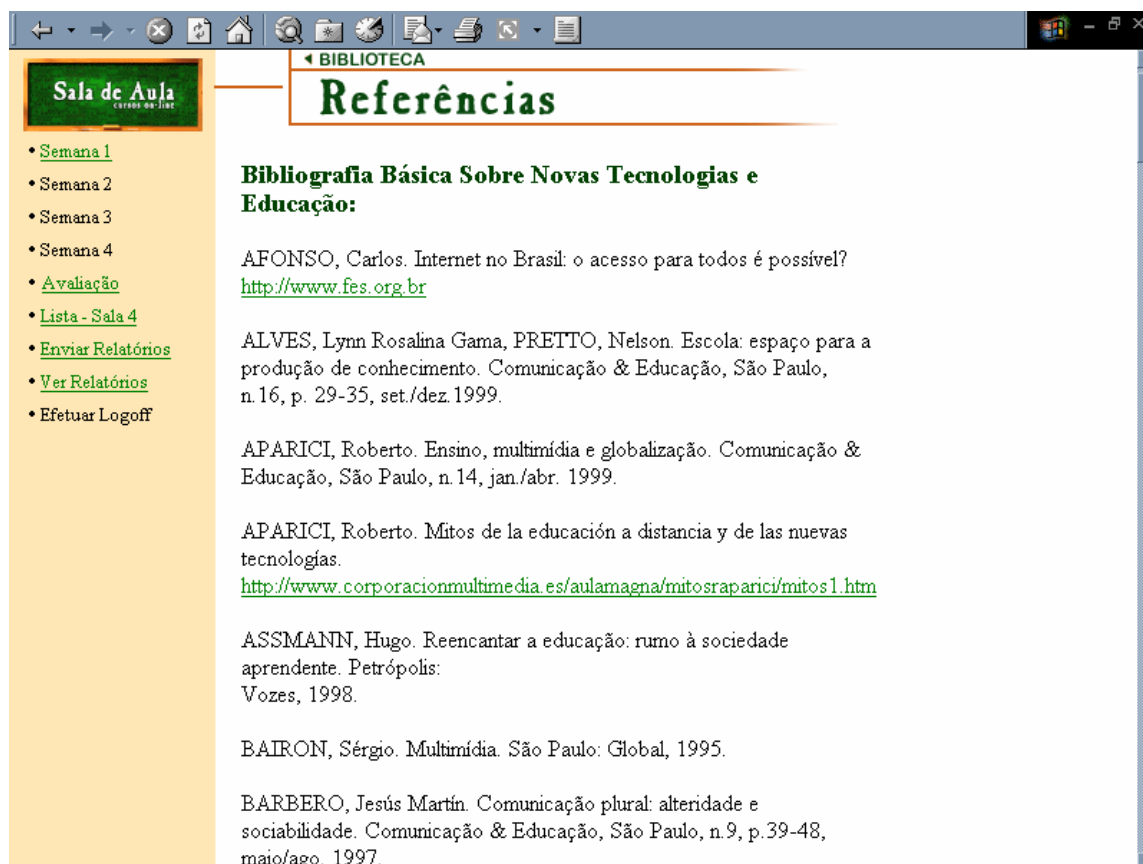


Figura 14: Biblioteca específica do Curso Novas Tecnologias e Educação.

Ao apertar o link referente à biblioteca do curso Novas Tecnologias e Educação (figura 15), nos deparamos com uma extensa listagem de obras referentes ao curso. Quase metade dessas referências são on-line, ou seja, o acesso se dá dentro do próprio universo virtual, as demais somente são encontradas nas bibliotecas reais. Cerca de um terço ou pouco mais dos links é em inglês o que comprova a necessidade do alerta dado quando se estabeleciam os pré-requisitos à frequência do projeto. Ainda no item biblioteca existe um considerável elenco de links que remetem a outras bibliotecas - quase metade delas em português. Essas bibliotecas, como foi verificado, remetem a outros locais que por sua vez remetem a outros. Pareceu-nos de singular relevância o esforço em colocar em mira sites de Portugal e da Espanha (figura 16).

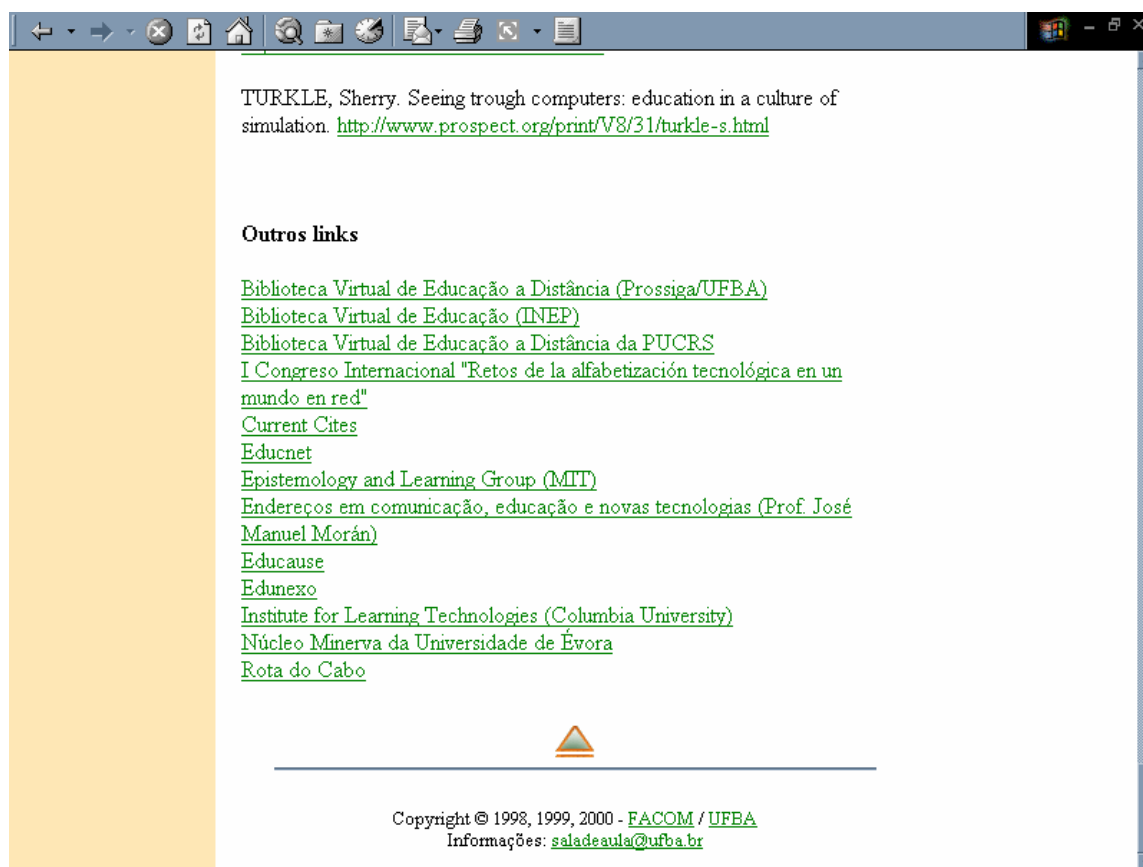


Figura 15: Links para bibliotecas complementares no PROJETO SALA DE AULA.

CANTINA

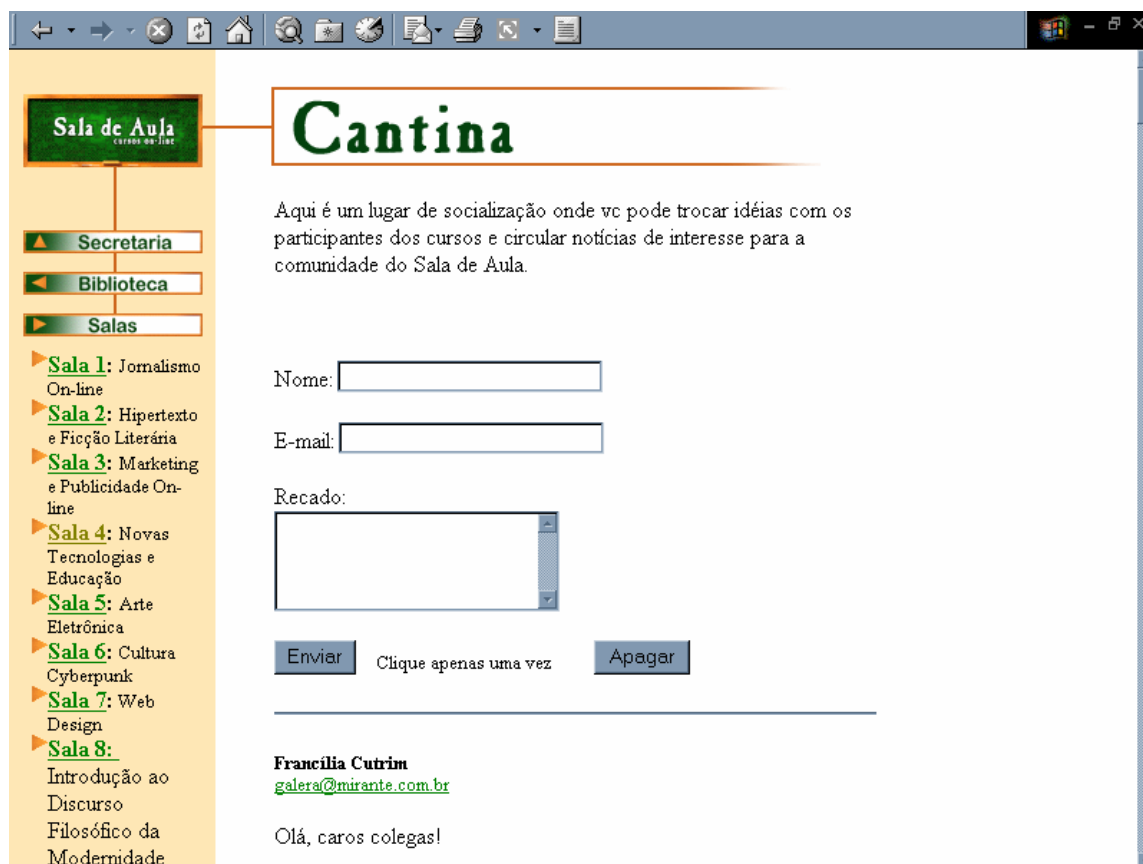


Figura 16: Cantina virtual, um espaço de sociabilização.

O espaço denominado cantina (figura17) tem a proposta de ser uma espécie de mural de recados onde alunos ex-alunos e simpatizantes do curso deixam recados e trocam idéias. Nesse espaço predomina uma certa informalidade e um estímulo á interação, tendo em vista que ao nome do remetente do recado segue-se sempre o seu e-mail automático. Algumas pessoas o utilizam para reencontrar colegas do curso.

PÁGINA DE ACESSO

A página de acesso é um funil obrigatório por onde passam todas as pessoas que pretendem entrar nas várias salas de aula do projeto da FACOM.

Nesse espaço deve se deixar o *login* e a senha. Feito isso, a pessoa é inserida na sala de aula.

MENU DE OPERAÇÕES

No menu de operações aparecem: o nome completo do aluno, o nome do curso que está fazendo, a data e a hora da última vez em que entrou no curso e a quantidade de vezes que entrou no curso desde que ele se iniciou. No menu de informações é que o aluno define qual a operação que quer realizar: entrar na sala, enviar atividades, ler as atividades já realizadas, ou sair do PROJETO SALA DE AULA. O menu de operações acaba servindo também de instrumento de controle da frequência do aluno ao curso.

SALA 04 – CURSO: NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

Realizamos no processo da nossa investigação questionários com alunos de três outros cursos do PROJETO SALA DE AULA e escolhemos para verificar “presencialmente” o curso Novas Tecnologias e Educação. Os motivos para a escolha desse curso em particular são vários e transitam da fortuidade ao planejamento. Verificando em qual dos cursos poderíamos encontrar mais pessoas preocupadas com a educação à distância e em qual curso poderíamos detectar o estado de ânimo de educadores (presentes ou futuros) da educação online, acabamos por optar por ele. Outro fator é que julgamos que a massa de textos e o contato interpessoal poderiam trazer benefícios em textos e indicações bibliográficas ao nosso próprio trabalho investigativo. Tal raciocínio se revelou correto.

O elemento fortuito deve-se ao fato de que as inscrições para o curso sobre Novas Tecnologias e Educação ter se realizado num período hábil para a investigação e o levantamento dos dados dele decorrentes.

Na Home page deste curso é explicado o que é o curso e o que ele pretende, esclarecendo também como estão distribuídos os temas a serem refletidos ao longo das suas quatro semanas de duração. Desse modo, as semanas de estudo procuram resolver as seguintes questões:

1) “Quais são as especificidades das tecnologias digitais e suas potencialidades para a educação? Que papel será reservado ao professor nesse novo contexto?”

2) Como a simulação pode ser utilizada como recurso pedagógico?

3) Em que medida o ciberespaço constitui um ambiente propício à formação de uma ‘inteligência coletiva?’.

4) Quais são os aspectos distintivos da educação a distância? De que forma a experiência desenvolvida nesse campo pode vir a contribuir para a transformação dos sistemas convencionais de ensino?

Nessa página, aparece um link com o e-mail da professora que ministrará o curso e links para três áreas: Sistemática do Curso, Semanas Temáticas e Cronogramas.

SISTEMÁTICA DO CURSO

Sala 4

Curso: Novas Tecnologias e Educação

Sistemática

Metodologia:
 O Curso tem caráter introdutório e não pressupõe conhecimentos prévios sobre o assunto. É necessário, porém, um bom domínio das técnicas de navegação na Internet.

A cada semana o aluno deverá cumprir as tarefas propostas (navegação por sites, leitura de textos, redação de comentários e elaboração de questões para discussão), visando seu aproveitamento total no curso. As atividades acontecem em três níveis:

Nível 1 – **Introdução:** apresentação dos conteúdos, disponibilização on-line de textos para leitura, indicação de sites e proposições reflexivas a respeito do tema específico de cada semana.

Nível 2 – **Debate:** realização de discussões entre os participantes e com o professor responsável, tendo como base os conteúdos estudados.

Figura 17: Página onde se esclarece o andamento que o curso terá.

Na página virtual dedicada à Sistemática o primeiro item a ser tratado é a Metodologia (figura 18). Ali se esclarece que o curso tem caráter introdutório e que ele não pressupõe pré requisito. É enunciada também a forma pela qual se dará a resolução das atividades:

“INTRODUÇÃO - apresentação dos conteúdos, disponibilização on line de textos para leitura, indicação de sites e proposições reflexivas a respeito do tema específico de cada semana.

DEBATE – realização de discussões entre os participantes e com o professor responsável, tendo como base os conteúdos estudados.

AValiação – No fim de cada semana o aluno será avaliado segundo o cumprimento das tarefas e sua participação nas discussões. Ao final do curso, o conceito de avaliação global corresponderá à média do rendimento do aluno durante as quatro semanas”.

Na sistemática do curso é indicada também sua carga horária de vinte horas, o mecanismo de avaliação e ali se declara que o participante aprovado receberá certificado de extensão universitária expedido pela UFBA. No item Semanas Temáticas enuncia-se formalmente o título de cada uma das semanas que compõem o curso, e também o que se fará em cada uma delas.

A página denominada *Guia do Aluno* tem por meta dirimir dúvidas sobre as várias partes que compõem o projeto pedagógico almejado. Sobre o material didático, por exemplo, pela primeira vez o aluno é alertado sobre algumas diferenças inerentes ao que é a educação no universo do real e a educação com o uso de hipermídia. Os organizadores do curso recomendam que sejam dedicadas cinco horas semanais ao estudo do curso e passam a seguidamente chamar a atenção para o fato de que os alunos devem procurar resistir à atração sedutora dos links chegando ao extremo de que o procedimento seja o de que o aluno “faça uma primeira leitura do material disponibilizado para a semana, sem se preocupar com os links, e, no segundo momento, volte a ler, selecionando aqueles que deseja explorar”.


No item sobre as atividades é explicado o modo de funcionamento da Sala de Relatórios. Nessa sala de relatórios ficam armazenadas as atividades feitas pelos alunos e isto possibilita que os alunos possam ler a produção uns dos outros. A expectativa é de que da comparação entre a sua própria produção e a produção dos demais alunos resulte um debate instigante e no crescimento coletivo do alunado. Sienta-se também aí que uma das partes mais enriquecedoras da aprendizagem on-line é precisamente a aprendizagem coletiva.

No item *Lista de Discussão*, são especificadas três instâncias de acesso do aluno ao curso, um endereço para e-mail é estabelecido para resolver problemas técnicos relativos à rede (dificuldades de envio de relatórios, dificuldades de acesso à lista de discussão, etc.), outro é estabelecido para resolução de problemas referentes a certificados, comprovantes, pagamentos etc., e um terceiro é especificamente dirigido às dúvidas de caráter pedagógico. Algo que chama a atenção é a tentativa de disciplinar o uso da lista de discussão limitando-a a assuntos diretamente relacionados ao curso e a sugestão de que questões pessoais entre os alunos devem ser respondidas através de e-mail pessoais.

Quanto a avaliação é estabelecido que o certificado será atribuído ao participante que cumpra no mínimo setenta e cinco por cento das atividades. Essa satisfação das atividades é pautada pela participação nos debates na interação com os demais alunos e na realização dos relatórios.


PRAZOS E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Esta última semana abordará os principais aspectos conceituais da educação a distância, suas características distintivas, tendências futuras e as possibilidades abertas pelo uso da Internet. Também teremos a oportunidade de tomar este curso como objeto de avaliação e analisá-lo como um exemplo de experiência de educação a distância.



Cronograma

Semana 1	O potencial educativo das novas tecnologias	
Semana 2	A Simulação	
Semana 3	Aprendizagem Cooperativa	
Semana 4	Perspectivas de Educação à Distância	



Copyright © 1998 - 2001 - [FACOM / UFBA](#)
 Informações: saladeaula@ufba.br

Figura 18: Cronograma do curso.

Merece destaque a noção de tempo e prazos num curso on line (figura 19). Como o contato entre o aluno e o curso não se dá em tempo real a flexibilidade é bastante maior. Na verdade nem mesmo o contato entre o aluno e o professor ou entre o aluno e os colegas (mesmo os que estão realizando atividade em grupo) se verifica ao vivo. Assim, torna-se impossível ao curso impor prazos para entrega de atividades já que essa maleabilidade de espaço e tempo é a própria essência dos atrativos desse gênero de curso. De qualquer modo os organizadores do curso recomendam que as atividades de cada semana sejam realizadas na própria semana a fim de evitar a acumulação de atividades.

CRÍTICAS, SUGESTÕES E CO-RESPONSABILIDADE

Os organizadores do curso revelam receptividade a críticas e sugestões não só como algo inerente a uma atividade docente contemporânea, mas pela própria necessidade de obter elementos para a confecção desse gênero de estudos. Como é salientado por eles o “caminho está sendo construído no próprio caminhar”.

Os Procedimentos Pedagógicos

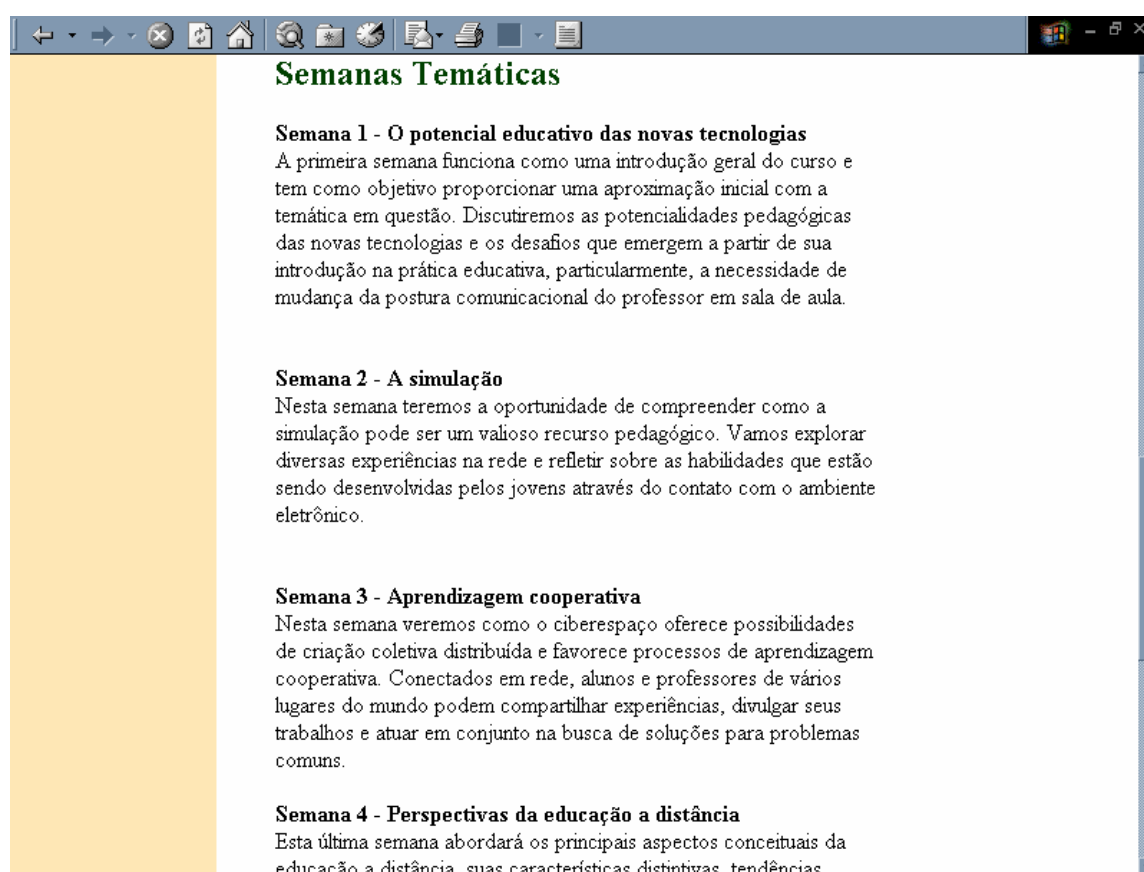


Figura 19: Distribuição dos temas pelas semanas de duração do curso.

a) A PRIMEIRA SEMANA

A atividade requerida aos alunos na primeira semana de aulas era de que eles visitassem três sites de escolas na Internet. Dois dos sites deveriam ser do Brasil, um deles em escola pública e outro em escola privada. O terceiro site seria buscado fora do país. Identificados esses sites se procuraria saber o tipo de informação contida nesses lugares, as possibilidades de interatividade de cada um deles e verificar de que modo a comunidade escolar se relaciona com ele .

A segunda atividade pedida na primeira semana era de que dois projetos educacionais da Internet fossem visitados e resenhados tendo como foco principal a utilização da interatividade dos seus esforços pedagógicos. A terceira atividade era ler um texto e elaborar um relatório. O texto também sugeria para tema de debate a questão da exclusão (particularmente a exclusão social) diante das novas tecnologias da educação. Seguem-se às atividades da primeira semana uma série de sugestões de textos auxiliares para a realização da tarefa.

b) A SEGUNDA SEMANA

Novamente se verifica um texto em forma de explanação com vários links que introduzem as atividades da semana que se darão em torno do tema da simulação. A atividade consiste em buscar simulações em português na Internet, descreve-las e enviar relatórios. Outra atividade é procurar imaginar uma simulação com proveitos pedagógicos e enviá-la detalhadamente descrita na forma de relatório.

A terceira atividade consistiria na leitura de um texto em inglês sobre o uso de simulações. Uma das simulações sugeridas pelo curso foi a dissecação virtual de uma rã. O aluno pode girá-la em vários ângulos, retirá-lhe a pele, fazer surgir o esqueleto, o sistema nervoso, os intestinos, fígado, etc. essa simulação encontra-se explanada optativamente em vários idiomas. Outra alternativa era ver

o processo da dissecação sendo realizado através de uma pequena animação. Ainda outra possibilidade, esta totalmente em inglês, era ver como se tivéssemos olhos de mosca. Dessa simulação resulta uma série de distorções visuais que certamente seriam muito atrativas para estudantes de biologia.

c) A TERCEIRA SEMANA

Ao texto explanatório inicial segue-se a orientação por se buscar um site onde se trata da realização de projetos colaborativos em rede. Nesse local os alunos teriam acesso ao mecanismo e as sugestões teóricas para a construção de um grupo de trabalho em torno de um tema qualquer, de livre escolha.

d) A QUARTA SEMANA

Depois do texto introdutório a atividade orientada da última semana consiste na apreciação técnica da eficiência e validade do curso Novas Tecnologias e Educação do PROJETO SALA DE AULA. São sugeridas duas leituras virtuais sobre o tema da educação à distância, um deles o próprio testemunho do processo de criação do PROJETO SALA DE AULA pelos seus fundadores.

Cada uma das semanas de atividade encontra-se seguida de três, quatro, cinco páginas de textos elaborados pelos professores do curso sobre novas tecnologias e educação. Esses textos estão, via de regra, repletos de links que reportam ao material da biblioteca e a outros materiais que se encontram espalhados pela Internet.

RELATÓRIOS

Os relatórios enviados ao PROJETO SALA DE AULA são numerados, titulados, subscritos pelos seus autores e datados. Assim, os professores do

PROJETO SALA DE AULA podem ter controle completo inclusive da hora do dia em que o material foi produzido. Normalmente os relatórios acabam ultrapassando as vinte ou vinte e cinco linhas e se estendendo mais do que o requerido. Algumas vezes constam do relatório de resposta, links para os documentos que foram analisados pelos estudantes.

Existe uma página para lista de discussão que serve de porta de entrada para esse ambiente. Há outra página para o envio de relatórios onde se encontram os formulários - relatório. E existe também um lugar onde ficam todos os relatórios enviados com nome do autor, o título do trabalho enviado, a data e o horário em que isso foi feito.

Ao final de cada sessão de estudos aparece uma página denominada *Logoff* onde se encontram discriminados o tempo de utilização do sistema naquele dia e o total do tempo em que o sistema foi utilizado desde que o aluno começou a freqüentar o PROJETO SALA DE AULA. Dessa maneira os professores do PROJETO SALA DE AULA têm total controle sobre se a sua recomendação de vinte horas de dedicação da carga horária foi realmente cumprida.

Capítulo VI – Análise e interpretação dos dados pesquisados

Já tendo sido feita a descrição do nosso objeto de investigação na Internet, cabe agora explanar de forma mais empírica sobre o universo que foi investigado por nós. Empiricamente, foram pesquisadas três turmas de ex-alunos recentes do PROJETO SALA DE AULA. Foram trabalhados:

- a- O *Curso de Jornalismo On-line* com um universo de 20 entrevistados;
- b- O *Curso de Marketing on line e Comércio Eletrônico* com um universo de 15 entrevistados e;
- c- O *Curso On-line de Hipertexto e Ficção Literária* com um universo de 11 entrevistados²⁰⁹.

Essas turmas foram investigadas em conjunto, mas onde se mostrou necessário foram feitas as ressalvas que individualizam cada uma delas. Na verdade, algumas distinções relevantes surgem em decorrência da especificidade de cada um dos três cursos, assunto de que trataremos oportunamente.

Na investigação tivemos um momento voltado para o âmbito qualitativo e um outro quantitativo. Em algumas entrevistas esses momentos foram investidos do caráter de mecanismo de controle dos dados. A sondagem objetiva teve um formato de questionário com trinta questões e a sondagem subjetiva foi organizada em torno de questões abertas semi-estruturadas. Cabe ressaltar que tanto uma como outra tiveram seus instrumentos gerados a partir dos preceitos identificados na investigação dos princípios iluministas levada a cabo nos capítulos anteriores.

²⁰⁹ Doravante chamados: a) “de jornalismo”; b) “de marketing” e; c) “de literatura”.

6.1 – Os sujeitos da pesquisa: caracterização e análise

a) Quanto aos gêneros

Gráfico 1: Distribuição dos gêneros nos três cursos investigados

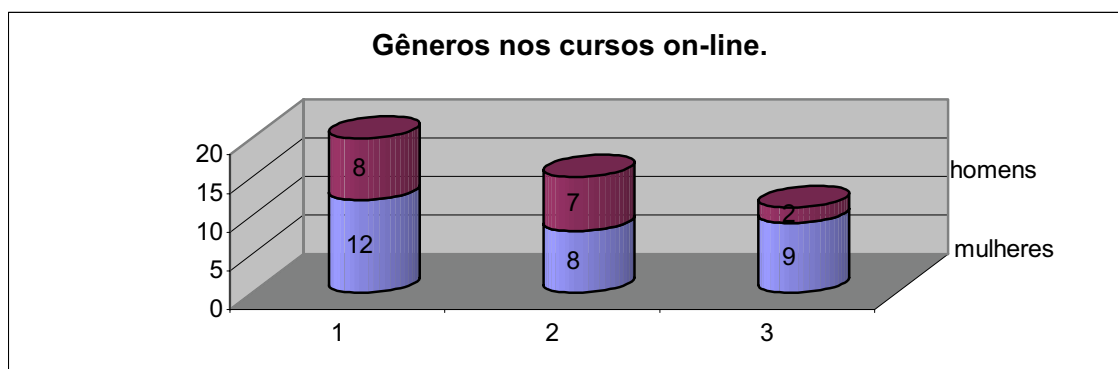


Gráfico 1: Coluna 1- Curso de Jornalismo On-line; Coluna 2 - Curso de Marketing On-line e Coluna 3 - Curso de Literatura On-line..

Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

O gráfico acima (gráfico 1) procura representar a distribuição por gênero dos usuários dos cursos on-line investigados por nós quanto ao gênero. É possível notar claramente a superioridade de mulheres sobre a quantidade de alunos do sexo masculino. Outro aspecto também fácil de ser observado é a existência também na Internet de cursos “femininos” (com predominância de mulheres entre os alunos). Na educação “real”, se verifica do mesmo modo uma crescente predominância de mulheres nas salas de aula e a existência de cursos predominantemente freqüentados por mulheres²¹⁰.

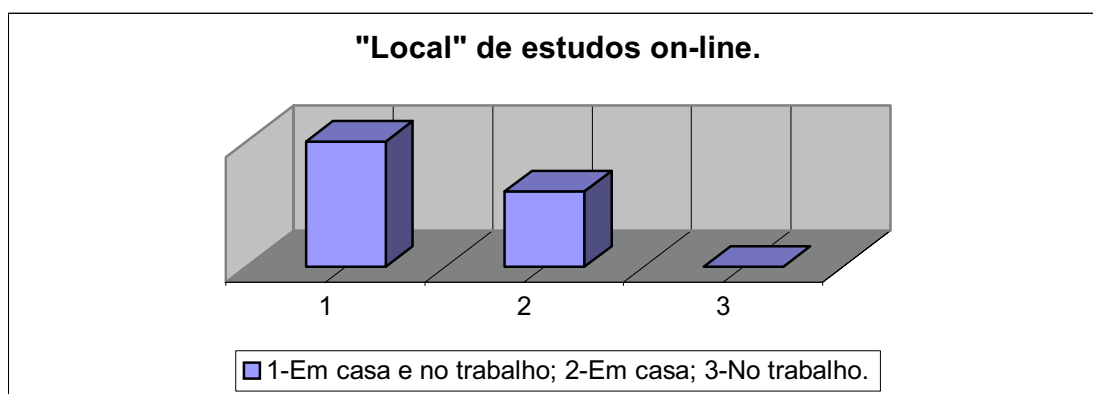
Esse dado, distribuição por gênero, não é de relevância primordial para nossa investigação, mas ele indica uma tendência importante. Esse indicador aponta na direção de que existe uma certa correspondência entre o universo real e o universo virtual. Esse “espelhamento” de um universo pedagógico no outro

²¹⁰ Na educação presencial, isso ocorre com freqüência em cursos como enfermagem, pedagogia, letras, etc.

será de alguma valia para a concretização de interpretações de dados mais adiante na nossa pesquisa. Essa constatação aparentemente irrelevante já começa a nos ajudar quando verificamos a tabela que se segue e que mostra os locais de estudos.

b) Quanto ao lugar (domicílio) onde realiza os estudos

Gráfico 2: Domicílio onde a Internet foi conectada pelo estudante On-line.



Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

No gráfico acima (gráfico 2), podemos verificar que predomina estatisticamente o indicador que aponta o binômio “casa + trabalho” como sendo o “local” de estudos por excelência dos frequentadores de cursos on line. Este dado nos permite tirar algumas conclusões. A primeira delas é de que um dos principais argumentos que advogam o uso da Internet como veículo de formação educacional acaba sendo sub aproveitado. Os locais de trabalho já dispõem de ligação com a Internet, via de regra, durante todo o expediente de trabalho, e conta também com poderosas fontes de estímulo no sentido de qualificação ou requalificação dos seus funcionários e, no entanto, não é o lugar mais usado, não há estímulo patronal nesse sentido. Note que dos entrevistados, quase todos eles com certeza possuem computador em casa e quase nenhum deles estuda exclusivamente no local de trabalho. Esse simples dado reduz a relevância social

dos cursos via Internet a quase zero. Até mesmo dentro dos limitados propósitos da “educação para a ascensão social”. Ou seja, tem acesso a cursos on-line quem já tem uma boa dianteira econômico-financeira.

Além do sub aproveitamento do local de trabalho como local de treinamento e formação, algo emana dos dados verificados acima. Dá para notar que existe algo de “aristocrático” na educação on-line. Gostaríamos de imaginar que esse caráter elitizado seja algo momentâneo a ser superado com a maior difusão da tecnologia e dos cursos on-line em si. Mas pelo prisma de investigação que temos seguido até o presente momento é possível supor outros encaminhamentos para a questão.

No século XVIII, a Enciclopédia era o máximo de *formação educacional portátil* que a humanidade havia conseguido conceber. Aqueles vinte e oito volumes originais reuniam dentro de si o conjunto dos avanços científicos e filosóficos mais vanguardistas da época num único lugar (site). Claro com todas as limitações de espaço disso decorrente: a superficialidade dos artigos, o recurso constante às remissões (hiperlinks) que “fracionam” o ritmo, a totalidade e a inteligibilidade da leitura, etc. Aquele conjunto de livros era algo que sem muitas dificuldades, poderia acompanhar o seu usuário para onde ele se dirigisse proporcionando-lhe o melhor do que o século XVIII produziu. Mas isso tinha um preço.

Se estivermos dispostos a investigar a estrutura da formação pedagógica de viés iluminista, devemos estar dispostos também a encarar o fato de que ela, a educação iluminista, sem contestações e sem freios, naturalmente se traduzirá numa educação para os mais “aptos”.

Observe-se que a *portabilidade* da educação à distância on-line é bem maior. O recurso já se encontra presente no local de trabalho e o custo em boa parte já se encontram diluído na própria atividade produtiva. Contudo não há

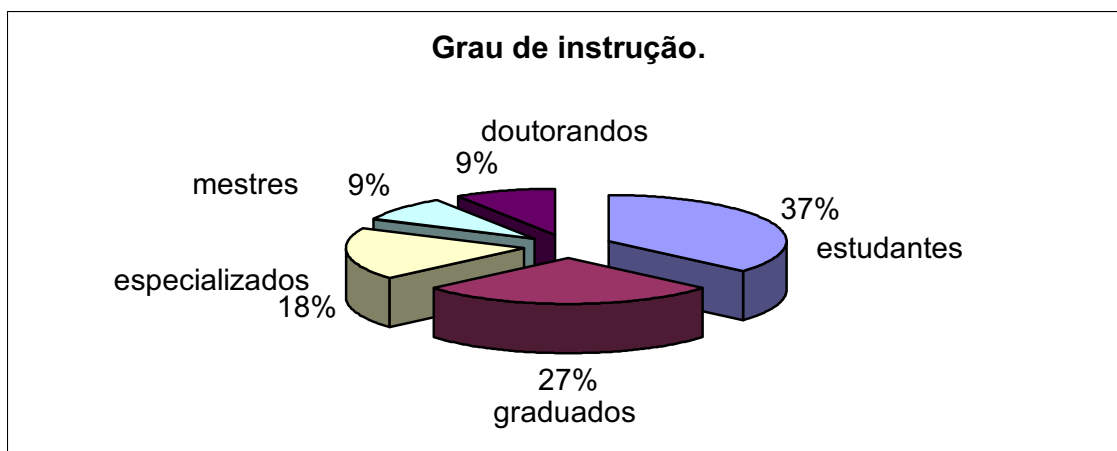
iniciativa no seu aproveitamento numa esfera que, em tese, tem se mostrada prioridade, no caso do Brasil, para os órgãos estatais: a formação do trabalhador. Esse comportamento é análogo ao que se verifica em outros espaços de educação à distância. Os cursos baseados na mídia televisão também não se mostram prioridade, os horários de programação são ruins – quase esquisitos, e a divulgação mínima. Sabe-se muito mais as propriedades saponáceas do último lançamento em detergentes do que sobre o *Telecurso 2º grau*. No caso da educação on-line, como no caso da educação a distância via televisão, a socialização somente se dará, assim como através da mídia sala de aula, a partir de amplos movimentos de coletivização do saber. Esse simples gráfico praticamente traça o perfil do que se apresenta como inserção social dos cursos on-line no Brasil hoje. A Enciclopédia digital não tem o acesso proibido nem qualquer barreira para quem pague por esse acesso, mas, por mecanismos econômicos e de outras naturezas – que achamos melhor não nominar ainda quais são - tem o seu acesso restrito *nos mesmos exatos termos* em que a Enciclopédia do século XVIII.

c) Quanto ao grau de instrução e quanto à faixa etária

Antes de apresentarmos o produto da nossa investigação quanto ao grau de instrução dos usuários de cursos on-line, é necessário que se façam alguns esclarecimentos quanto ao tipo do curso que investigamos. Já salientamos anteriormente que a fim de driblarmos uma série de questionamentos que eventualmente poderiam ser dirigidos á nossa pesquisa, optamos por investigar um curso que não só fosse aceito pela comunidade acadêmica formal, como também que este curso contasse com uma estrutura que se situassem dentro dos parâmetros legais vigentes. Foi isso que nos conduziu a investigar um curso on-line ligado a uma instituição pública oficial e, mais que isso, uma instituição pública federal de nível universitário. Esse encaminhamento acabou por condicionar o tipo da clientela a que nos dirigiríamos. No futuro, estudos poderão ser realizados por outras pessoas voltados para faixas etárias diferentes e graus de ensino diversos.

Estes estudos poderão confirmar as nossas impressões ou não. Mas as conclusões que ora possuímos são referentes a um curso de extensão universitária. Quando optamos por investigar um curso de extensão universitária e não um curso com um grau definido (graduação, ou especialização, ou mestrado, ou doutorado à distância) foi, em grande parte, como uma tentativa de abarcar um espectro maior de usuários, tendo em vista que cursos de extensão seduzem igualmente pessoas de todos os níveis a partir da graduação. Naturalmente que um fator poderia viciar os resultados da nossa investigação: os alunos de graduação da UFBA contariam com um pequeno desconto nas suas matrículas. Como verificamos depois, esse fator não comprometeu de maneira relevante os resultados da nossa investigação. De qualquer modo, devemos ter por base que o PROJETO SALA DE AULA é *uma central de cursos de extensão de nível universitário*²¹¹.

Gráfico 3: Distribuição de acordo com o grau de instrução dos estudantes dos cursos On-line investigados.



Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

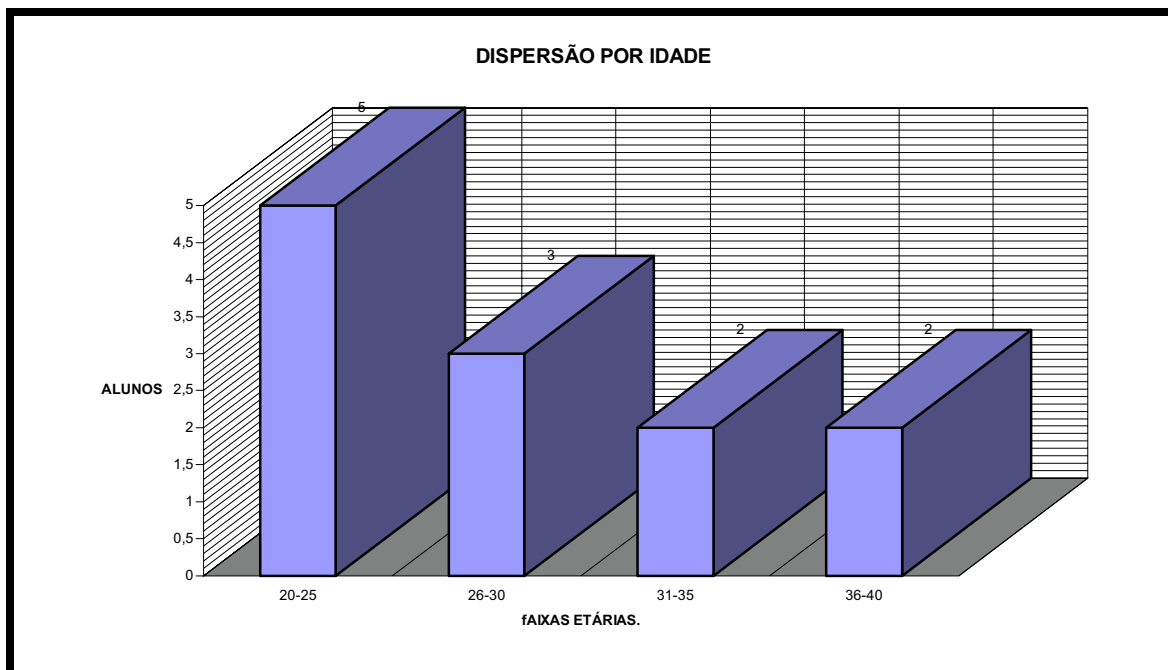
Pelos dados observados (gráfico 3) podemos verificar pessoas com vários níveis de formação freqüentando as salas de aula virtuais do PROJETO

²¹¹ “Os usuários do ciberespaço são em sua maioria pessoas jovens, com diploma universitário, vivendo em cidades, estudantes, professores, pesquisadores, trabalhando geralmente em áreas científicas, de alta tecnologia, negócios ou arte contemporânea”. (LEVY, op. cit.,1999, p.212/213)

SALA DE AULA. Em princípio, seria perfeitamente compreensível que o curso fosse majoritariamente freqüentado por alunos de graduação não só pelo desconto (de quem é aluno da casa) como também pelo fato de, tradicionalmente, cursos de extensão serem afeitos ao universo de alunos de graduação. Além destes, existe um outro fator, de caráter mais “cultural”: presume-se que alunos de graduação sejam mais seduzíveis pelo que é novidade e pelo que é mais “tecnológico”. Contudo, podemos observar, vendo os gráficos acima (gráfico 3), que os cursos não provocam a ojeriza de pessoas com uma vida acadêmica mais extensa, muito pelo contrário. Pessoas com uma vida acadêmica mais extensa poderiam, em tese, apresentar vários motivos para não se interessar por cursos on-line. O primeiro deles é de que alguns dos entrevistados são professores universitários que provavelmente contam com cursos de extensão ou requalificação nas suas próprias unidades de ensino. Outro aspecto, é que esses alunos poderiam considerar cursos “de computador” como sendo *indignos* do seu currículo e, portanto, sequer considera-los.

Outro fator é que essas pessoas, por possuírem todo um treinamento de habilidades voltadas para o ensino real, poderiam temer ou, em não temendo, se frustrar na tentativa de acompanhar cursos virtuais. Mais um aspecto: essas pessoas poderiam simplesmente não se “enturmar” nesses cursos. Mais outro aspecto: tendo uma vida profissional mais definida, essas pessoas mais velhas poderiam desejar certidões de conclusão mais “prestigiadas” pelo mercado de trabalho.

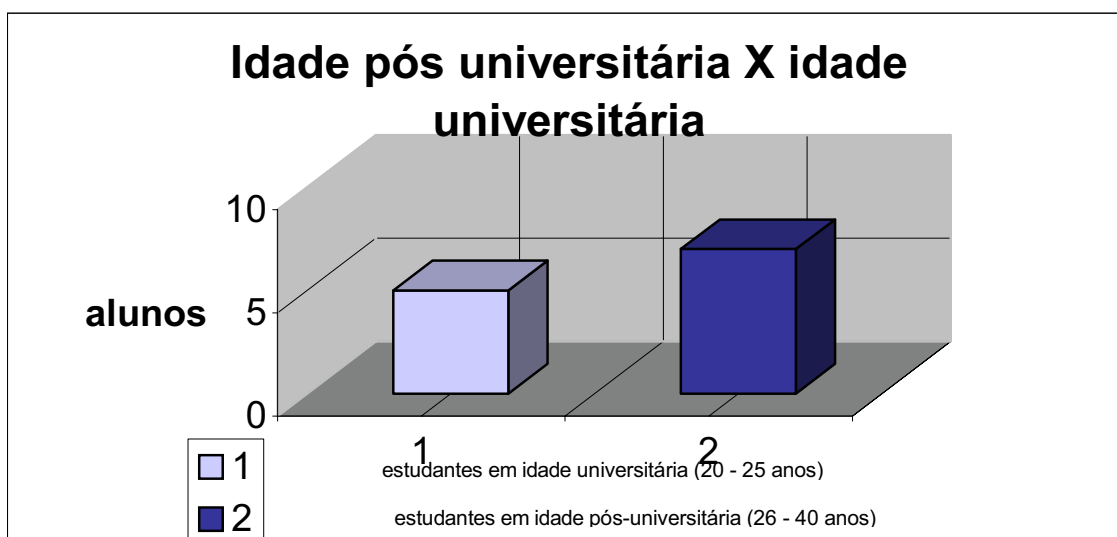
Gráfico 4: Distribuição dos alunos dos cursos investigados pelas faixas etárias.



Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

Como vemos, é quase infinita a quantidade de motivos que poderia provocar a rejeição de pessoas já graduadas em freqüentar cursos de extensão on-line. Contudo, não é isso que ocorre. O PROJETO SALA DE AULA atinge em cheio, o universo a que se propõe. A maioria dos alunos, como se pode verificar no gráfico (Gráfico 4), é freqüentador de cursos universitários de graduação e, portanto a sua função de curso de extensão é exemplarmente atingida. Mas o alcance desse sucesso é bem mais significativo quando nos damos ao trabalho de não aceitar o gráfico estatístico como ele se apresenta à primeira vista e o reestruturamos a partir de um reagrupamento das faixas etárias. Se tomarmos a idade máxima de 25 anos como limite da faixa etária “tipicamente” universitária e somarmos os indivíduos das outras três faixas etárias, o gráfico ficará assim:

Gráfico 5: Reagrupamento das faixas etárias a partir do critério de faixa etária típica de educação universitária e de educação continuada.



Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

Como podemos observar acima (Gráfico 5), tendo sido feito um reagrupamento das faixas etárias é possível observar que a faixa etária dos vinte a vinte e cinco anos (tipicamente a idade da graduação) já se encontra em flagrante minoria diante das faixas etárias com maior idade e formação. Esse aspecto coloca em evidência a dimensão de *educação continuada* que a educação on-line possui, mas que se encontra submersa em meio a outros dados quando analisamos o seu perfil. Esse aspecto possui uma relevância não desprezível tendo em vista que coloca em evidência que o aluno médio de um curso on-line *possui uma considerável experiência em educação formal e presencial*. Essa característica de uma parcela significativa da estudiantada dos cursos on-line evidencia que uma série de temores quanto ao papel da educação on-line na formação do educando não tem terreno fértil para florescer.

Primeiro, os cursos on-line desempenham um papel consistente na *educação continuada* sugerindo novos textos, encaminhamentos e enfoques para estudiosos e pesquisadores conscientes dos objetivos que pretendem apurar dessas experiências educacionais. Segundo, eles viabilizam um aporte imediato

(imediatamente não por *imediatismo*, mas porque a qualquer época do ano os cursos estão disponíveis de imediato para serem iniciados) de conteúdo onde quando e como o pesquisador deseja. E finalmente em terceiro lugar, esses cursos estimulam um aspecto colocado em bastante evidência em documentos oficiais da ONU voltados para a educação continuada. Caberia a especialistas na área confirmar a utilidade de tais cursos para integrantes da terceira idade, mas sem dúvida esses indivíduos compõem um dos públicos alvos possíveis.

A composição em termos de amadurecimento, de vivência e de formação acadêmica acumulada do segmento com idade superior a vinte e cinco anos retira um receio permanente dos educadores quanto aos cursos on-line: a inexistência de sociabilização e uma possível incapacidade de traduzir para o universo real os aportes de informação e conhecimento do mundo virtual. Esses alunos mais velhos já realizaram quase toda a socialização que um processo educacional pode proporcionar. Não cabe receio por uma inadequada inserção social da parte deles. A maioria, inclusive, já é casada, tem filhos, trabalha, tem relações, etc. E mais, essas pessoas *sabem perfeitamente das limitações de qualquer curso* a que um estudante freqüente. Todos eles têm bagagem acadêmica suficiente para saber que um curso se conclui e um diploma se confirma sobretudo na biblioteca e no encaminhamento pessoal que cada um dê aos conteúdos vislumbrados nos contatos presenciais ou virtuais.

Contudo, essa massa de alunos na faixa “acima dos vinte e cinco anos” nos coloca alguns problemas novos e desconcertantes. Os alunos constantes dessa faixa etária tiveram um *treinamento* bastante extenso e sistemático (toda uma vida acadêmica) no sentido de serem bem sucedidos em cursos *presenciais*. Soa estranho, que eles tenham acudido em tão grande número a cursos que, em tese, são estranhos às suas habilidades treinadas. Isto levanta uma série de problemas quanto à identidade do que seria o pós-moderno. A Internet seria, segundo os defensores da tese de que vivemos a avizinharmo-nos de um tempo pós-moderno, a própria personificação desses novos tempos. Milhares de

trabalhos já foram escritos apontando (ou procurando apontar) características do *pós-moderno* totalmente antagônicas às características da modernidade. Normalmente, as diferenças entre um e outro momento, são apresentadas como inconciliáveis. Mas permanece uma dúvida: como poderiam estudantes *treinados* em habilidades *modernas* se sair bem num ambiente que requer habilidades “totalmente antagônicas”?

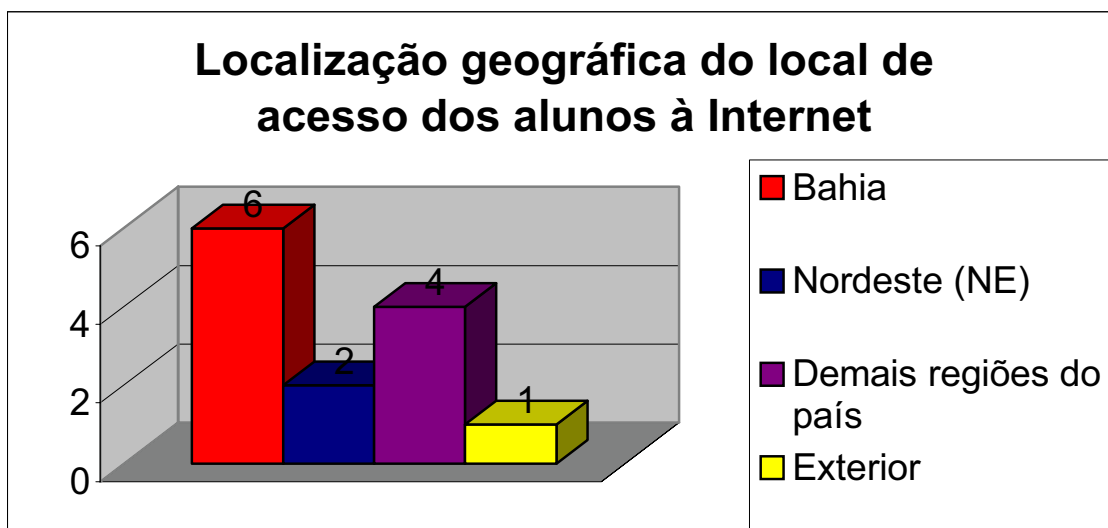
Ainda antes das discussões mais extensas sobre pós-modernidade terem se iniciado nós podemos perceber, por exemplo, que McLuhan identifica a mídia *livro* como sendo mais quente e as mídias telemáticas como sendo mais frias, portanto, “totalmente antagônicas”. Essa observação de McLuhan se verifica antes do advento da Internet, e da explosão de uma mídia telemática interativa. Mas mesmo assim, cabe observar que alunos competentes no trato com a mídia livro mostram-se eficientes no trato com a mídia telemática. Esse dado aponta para uma possibilidade já observada por alguns pesquisadores que parecem, ao nosso ver, não ter alcançado todas as conseqüências teóricas dessa constatação. A constatação de que boa parte do que se manifesta na mídia *telemática* é idêntico a mídia *livro*. *Ora, admitir que o livro está dentro da Internet é admitir que o moderno compõe o pós-moderno*. E admitir que o que mais se faz na Internet é ler, é admitir que o que mais se faz na Internet é moderno. O que converge para a nossa hipótese de trabalho central: esse livro que está sendo lido dentro da Internet é a Enciclopédia. A simples consideração dessa hipótese, já nos reporta a uma série de desdobramentos e conseqüências que revolucionam muito no que se tem dito e escrito sobre o pós-moderno e conseqüentemente sobre a educação on-line – educação que se dá no *espaço* por excelência da “pós-modernidade” (a Internet). Há como que um achatamento do salto histórico que, se acreditava, havia sido realizado e recoloca-se a questão do pós-moderno, parece-nos, em parâmetros (bem) mais realistas.

Se o livro lido na Internet é a Enciclopédia então, seguindo o raciocínio de McLuhan, há uma superposição ou escalonamento de mídias e, portanto de

mensagens, nesse novo meio. Essa constatação constitui uma novidade provocante e que se torna mais provocante ainda se, ao invés de pensarmos o momento presentemente vivido, não como sendo antitético a um outro mais pretérito, mas como o “momento presentemente vivido” dialeticamente sintetizado por um processo histórico. Pensarmos a tela do computador conectada a Internet como sendo síntese de duas mídias anteriormente distintas nos coloca num patamar outro de discussão. Em suma, existem várias alternativas ao esquema de contraposição “novo X *ultrapassado*” que vigora inacreditavelmente em boa parte da bibliografia que trata do assunto. A tese que aponta para uma síntese entre as duas formas de mídia extrapola o fôlego e os objetivos desse nosso trabalho. Mas existem elementos consistentes e suficientes para que pelo menos uma parte dela possa ser discutida com alguma eficácia nesse nosso trabalho: a presença ou não da Enciclopédia na tela. Os cursos on-line portam pistas, linguagens, referências, enfim, ganchos que acirram as nossas suspeitas. Senão vejamos:

d) Quanto à cidade onde estuda (local X global).

Gráfico 6: Localização geográfica do local do mundo de onde a Internet foi acessada por cada aluno.

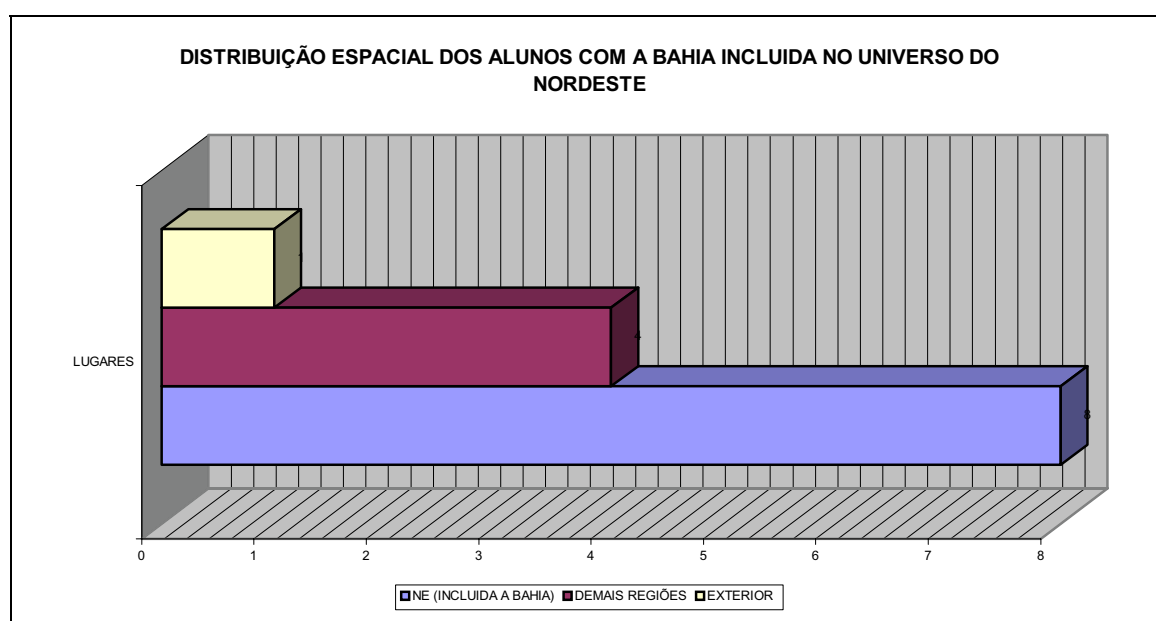


Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

Esse gráfico (Gráfico 6) procura mostrar o local de moradia dos alunos que freqüentaram o PROJETO SALA DE AULA no período pesquisado.

Inicialmente, a distribuição dos locais de moradia não se constituía num dado revelador de qualquer tendência, afora uma sutil tendência a concentração espacial na Bahia. Essa tendência se vê bastante enfraquecida pelo montante de alunos concentrados no Nordeste. No entanto, essa sutil tendência nos despertou para o fato de que uma redistribuição dos dados pelo gráfico poderia evidenciar aspectos não tão claros no gráfico acima. Agrupando as colunas do gráfico a partir de uma visão mais regionalista, ele ficou assim:

Gráfico 7: Distribuição dos locais geográficos de acesso à Internet pelo mundo.



Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

Agora, enxergamos o que parece ser uma tendência claramente definida (Gráfico 7). A definição da tendência apenas sorratamente verificada no gráfico anterior de distribuição dos estudantes pelo espaço geográfico, provoca mais alguns problemas de adequação aos ditames estabelecidos quanto ao pós-moderno. É possível verificar uma fortíssima tendência pela concentração regional em círculos concêntricos de progressivamente reduzida intensidade. Assim quando incluímos a Bahia no Nordeste, vemos que essa região se destaca nitidamente do resto do território nacional. E que o conjunto do território nacional se destaca do universo de alunos no exterior.

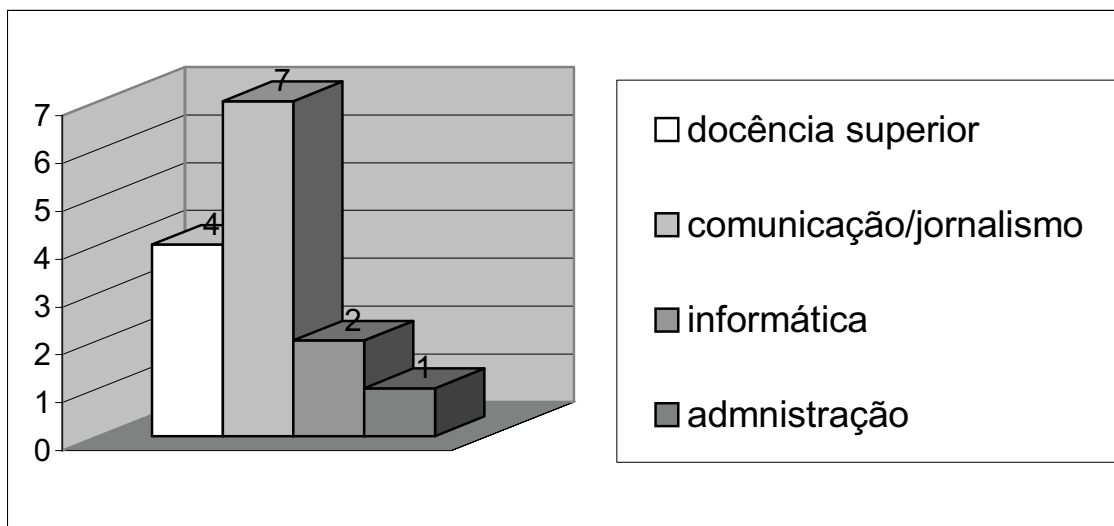
Ora, esse conjunto de dados empíricos nos conduz a um choque frontal com as concepções de *Não-lugar*²¹². Precisamente no ícone da pós-modernidade, a Internet, no espaço mais vocacionalmente abrangido pela noção de *Não-lugar* encontra-se claramente uma preferência pelo *lugar*. O globalizado revela-se *nordestino* quando em tese deveria ser cosmopolita. Para não nos expandirmos na clara definição por uma vocação idiomática (os “estrangeiros” da pesquisa são de Portugal) nos fixemos na vocação regional.

Existe comportamento mais moderno do que a retenção a *lugar*? O aluno de um curso on line poderia, em tese, estudar em qualquer lugar do mundo e, ainda em tese, em qualquer idioma. A Internet conta não só com tradutores automáticos como com possibilidades de *presença* em qualquer ponto da superfície do globo. Os mecanismos de busca na Internet se realizam por idioma. Não existe nenhum motivo aparente que favorecesse a concentração de alunos do Brasil em um curso no Brasil (e na Bahia). O mesmo pode ser dito de alunos de Portugal, Angola, Moçambique etc. Podemos apenas suspeitar que existe uma preferência imotivada pela nacionalidade e região onde se situa o educando. Em qualquer hipótese, a concepção de *Não-lugar* fica arranhada e com ela um dos fundamentos da percepção do que seja o espaço pós-moderno.

²¹² Como visto em: AUGÉ, op. cit.,1994.

e) Quanto ao universo profissional dos alunos

Gráfico 8: Classificação dos sujeitos quanto à atividade profissional



Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

O gráfico acima (Gráfico 8) mostra a atividade profissional revelada no questionário aberto. Confirmando algumas ponderações anteriores, aparece aqui um considerável número de profissionais ligados ao magistério presencial de nível superior (04 sujeitos). Realmente, tudo leva a crer que a resistência ou rejeição a essa forma de educação à distância seja, na prática, bastante reduzida. Mas outros aspectos do gráfico também nos chamaram a atenção.

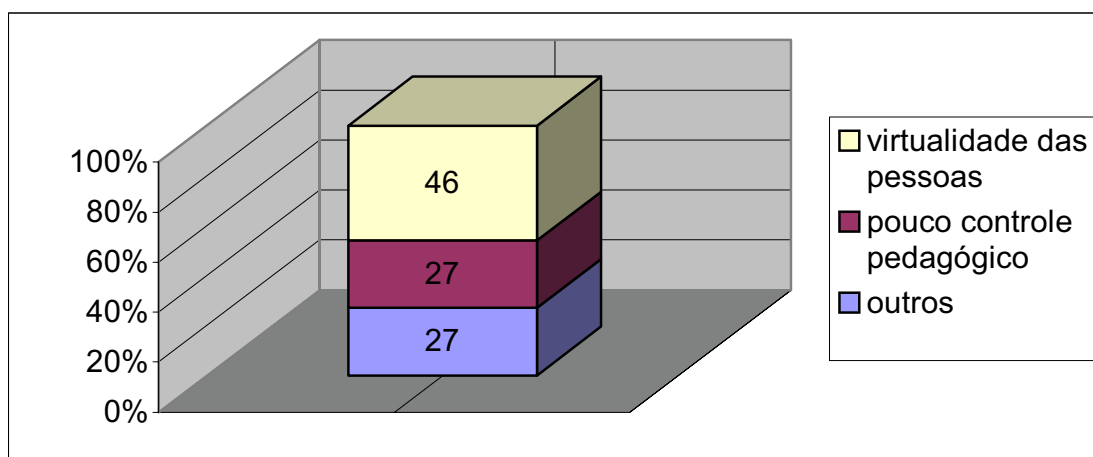
Afora as pessoas ligadas à atividade puramente estudantil ou outras, todas essas em pequeníssimo número (informática e administração, num total de três), salta a vista uma concentração muito forte em determinado tipo de atividade profissional ou área de informação. É sabido que a maioria dos cursos de comunicação social e ou de jornalismo comportam disciplinas voltadas para a área de informática, em particular o segmento Internet. Esse viés parece estimular nos depoentes com formação nessa área uma atitude excepcionalmente favorável (ou familiarizada) com as peculiaridades dos cursos on-line e da Internet em geral. Isso é ainda mais claramente perceptível quando se observa o índice notável de pessoas com formação e atividade ligada à informática. Esse grupo, o maior grupo

expresso no nosso gráfico, acaba revelando que o uso desse tipo de instrução à distância ainda é considerado um atributo específico dos aficionados e das *seitas* que giram dentro e em torno da *cibercultura*. O que se pode notar com bastante clareza é que os cursos on-line não foram ainda suficientemente divulgados dentro, inclusive, da própria Internet. O alcance social dos cursos on line, ainda não pode de modo algum ser medido pela simples razão de que a existência, eficiência e validade legal dos cursos realizados na Internet ainda não são de domínio público. Voltamos a frisar que, amparados nos dados verificados no gráfico acima, podemos ser categóricos ao afirmar que o maior universo a ser atingido pela Internet, ou seja, o universo dos funcionários e trabalhadores de empresas que possuem acesso regular à Internet e que necessitam de pequenos cursos de atualização profissional, ainda não foi sequer tocado. As grandes empresas, ainda não perceberam todo o potencial de economia, presteza e comodidade que representa a possibilidade de atualização constante dos trabalhadores em cursos periódicos de manuseio de equipamentos, relações humanas, técnicas de venda, idiomas, segurança no trabalho, redação comercial, preparatório para concursos internos, etc.

Por todas as razões acima enunciadas, nada pode ser dito ainda de maneira categórica a respeito do quanto a educação on-line venha a ser muito ou pouco excludente no Brasil. Excludente, parece-nos ela será de qualquer modo, pois se confirma pouco a pouco a nossa hipótese de identificação dos preceitos da educação on-line com a educação iluminista. E esta, a educação iluminista, é *inequivocamente* excludente. Mas, como já afirmamos anteriormente, ainda resta muito a saber, sobre o peso que o conteúdo pode adquirir sobre o meio e assim, tentarmos reverter à máxima de McLuhan, conseguindo fazer com que algum dia *uma enciclopédia (eletrônica) seja outra coisa que não só iluminista*.

f) Sobre as vantagens e desvantagens de um curso on-line.

Gráfico 9: Queixas dos alunos quanto aos cursos investigados nos questionários abertos.



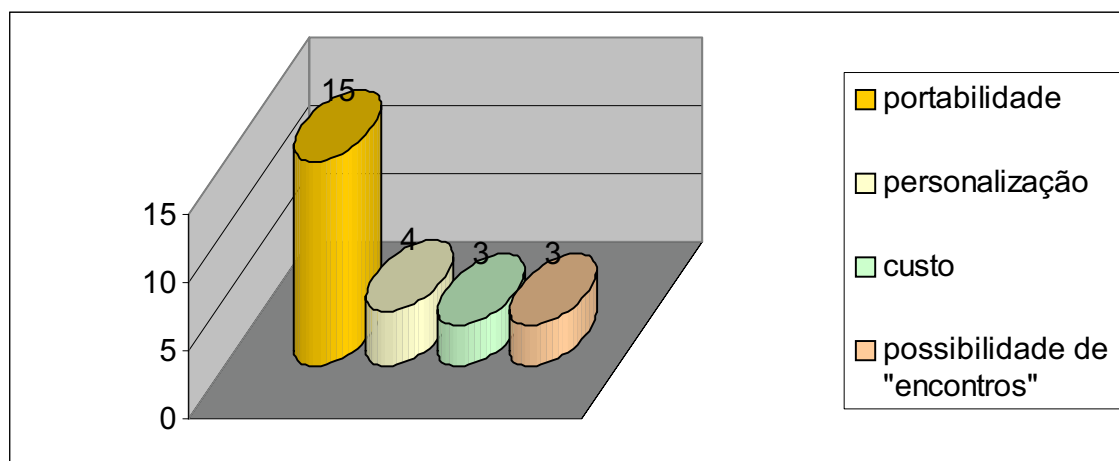
Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

Quando observamos as queixas apresentadas nas respostas às questões subjetivas não estimuladas dos alunos do PROJETO SALA DE AULA, observamos uma espécie de nostalgia por parâmetros educacionais típicos da modernidade (Gráfico 9). As queixas dos alunos se situam num terreno das preocupações de caráter afetivo e de rentabilidade da atividade empreendida. Os alunos manifestam o desejo da presença física, do contato humano, da educação presencial. Alguns alunos chegam a mencionar um aspecto no mínimo interessante que é a crença de que os momentos mais importantes não só do ponto de vista da afetividade, mas também da aprendizagem, se realizam, na educação presencial, nos intervalos *entre as aulas*. Outra modalidade de queixa muito manifestada é no sentido da inexistência de um maior controle na relação professor-aluno quanto às atividades feitas e ao rendimento escolar. Esse tipo de carência está difusamente presente em vários depoimentos e de certa forma revelam uma certa carência de modelos mais heterônomos de educação²¹³. Mas esse gênero de insatisfação pode e deve ser contrabalançado com os aspectos

²¹³ Ver discussão e gráfico 9 e 10 no item: “Sobre as vantagens e desvantagens de um curso on-line”, página 283.

positivos identificados pelos alunos nos cursos on-line, em particular nos cursos do PROJETO SALA DE AULA.

Gráfico 10: Vantagens da educação on-line apontadas no questionário aberto



Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

Observando o gráfico acima (Gráfico 10) podemos notar que nas respostas ao questionário aberto e não estimulado, os alunos identificam nitidamente como sendo a maior vantagem dos cursos on-line a sua portabilidade. Alguns alunos vivenciam essa portabilidade, a capacidade de exercitar o seu curso de maneira portátil, em toda sua plenitude²¹⁴. Aqui não nos referimos apenas ao aluno que realiza o seu curso num ambiente que apesar de distante do professor e dos colegas é fixo: o computador doméstico ou um computador do local de trabalho. Trata-se aqui dos alunos que trabalham viajando. Esses alunos é que vivenciam realmente a plena capacidade de um curso on-line à distância. Essa possibilidade de estudar enquanto viaja, acena para algumas possibilidades já tentadas em outros países. Existem notícias de pais que, dotados de uma boa formação acadêmica, ensinam aos próprios filhos as disciplinas escolares que dominam e monitoram o aproveitamento e o andamento do filho nas disciplinas

²¹⁴ Sobre como Voltaire era lido: “Assim ele era lido; em pouco tempo todo mundo até mesmo o clero, tinha os seus panfletos; de alguns deles, foram vendidos cerca de trezentos mil exemplares, embora os leitores fossem, na época, muito menos numerosos do que hoje; na história da literatura nunca se vira coisa igual. ‘Os livros grandes’, disse ele [Voltaire], ‘estão fora de moda’”.(DURANT, op. cit, 1996. p.231)

em que não são tão capazes. Depois, os filhos se submetem aos exames de proficiência nos graus de ensino desejados. Esse recurso também tem sido utilizado em outros países por famílias de viajantes, famílias de profissionais do circo e outros casos congêneres. A sempre problemática educação das crianças ciganas poderia encontrar, assim, alguma solução.

“Mas a Internet é solução para o problema de pessoas que, por limitações de tempo ou de localização, não podem freqüentar a escola convencional. Nesses casos a Web poderá representar a diferença entre o aprendizado e a escuridão”. (FILHO, Francisco Alves et alii. Canudo pela Internet. (15 de agosto de 2001 n° 1663 - Revista Isto é – Ed. Três) p. 48 a 51. p.51)

Além da *portabilidade*, um outro aspecto muito citado no questionário aberto e não estimulado, é a personalização do tratamento dado a cada aluno²¹⁵. Aqui se revela toda a riqueza de possibilidades da análise dos dados subjetivos para um estudo qualitativo. Somos obrigados a admitir que jamais cogitaríamos de que estudantes on-line considerassem que em meio a uma mídia “pós-moderna” o segundo maior elemento positivo identificado nos cursos on-line fosse a *atenção pessoal*. De fato, a impressão dos educandos procede: seria praticamente impossível encontrar um professor presencial que escrevesse uma ou mais laudas a cada encontro com orientações sistemáticas e específicas para *cada um* de seus alunos. Ademais, seria também muito pouco provável que num curso presencial, o professor dedicasse um tempo digno de nota para as aspirações pessoais de pesquisa e conhecimento de cada um de seus alunos. Mencionar bibliografias específicas, recomendar professores que desenvolvam trabalhos em campos restritos ou dividir experiências e angústias de pesquisador com o aluno, tudo isso, só acontece nos quatro a seis minutos entre o momento em que a aula termina e o momento em que o professor chega á porta da sala de aula para se retirar e só aparecer dois dias depois. Sem dúvida, a relação on-line pessoal com o professor se estabelece por um tempo e com uma constância bem maior do que

²¹⁵ “Vemos como novo paradigma da *navegação* (oposto ao do ‘curso’) que se desenvolve nas práticas de levantamento de informações de aprendizagem cooperativa no centro do Ciberespaço mostra a via para um acesso ao conhecimento ao *mesmo tempo massificado e personalizado*”. (LEVY, op. cit.,1999, p.170)

o verificado presencialmente. Na realidade, mesmo na educação presencial é possível verificar que alunos que normalmente não se *atreveriam* a telefonar ou escrever cartas para um professor ou ex-professor, se sentem capazes de procurar professores e até mesmo (escondido no semi-anonimato da distância) submeter trabalhos à leitura do atarefado professor.

Outro fator apontado pelos entrevistados no questionário aberto e não estimulada, são os custos. Para quem deseja manter-se permanentemente em estado de aprendizagem, é muito proveitoso o custo de um curso on-line²¹⁶. *Principalmente se esse curso acontece em outra cidade.* Quando somamos mentalmente os custos do transporte intermunicipal (ou interestadual, ou internacional), da hospedagem, dos livros e do transporte urbano, somos levados a concluir que o curso on-line é, proporcionalmente, tão mais “*barato*” quanto distante do nosso domicílio. Naturalmente que soa relativamente estranho, não haverem ainda no país centrais de cursos públicos gratuitos ou pelo menos simbolicamente pagos para quem o deseje. Essa frente de expansão do treinamento e da educação, ainda encontra-se sub-aproveitada em grande parte porque negligencia a existência de milhões de usuários da Internet não proprietários de computadores, mas com acesso a eles no local de trabalho.

No questionário aberto e não estimulado, apareceu ainda uma quarta qualidade para os cursos on-line: a possibilidade de viabilizar encontros. Parece paradoxal que essa “vantagem” seja enunciada principalmente quando temos em vista, a presença do item “virtualidade das pessoas” como a presença tão forte

²¹⁶ “O correio eletrônico permite enviar, de uma só vez, uma mesma mensagem a uma lista (que pode ser longa) de correspondentes, bastando indicar esta lista. Assim, não é necessário fazer fotocópias do documento, nem digitar diversos números telefônicos, um após o outro. Se cada membro de um grupo de pessoas possui a lista dos endereços eletrônicos dos outros, surge a possibilidade de comunicação de coletivo para coletivo: cada um pode emitir para a totalidade do grupo e sabe que os outros também terão recebido as mensagens que ele lê”. (LEVY, op. cit., 1999, p.95)

(quarenta e seis por cento) no gráfico de queixas (Gráfico 9) contra os cursos on-line (em particular, os cursos do PROJETO SALA DE AULA).

Acreditamos que essa aparente disparidade se deva ao fato de que muitos internautas consideram que poucas pessoas no país (ou no mundo?) possuam a mesma exata gama de interesses que eles possuem. Um lugar com interesses tão especificados quanto um curso on-line, poderia ser um local, um espaço (um *site*) privilegiado para o contato *pessoal*, a troca de idéias, de leituras e de experiências. Naturalmente que pode ser também uma espécie de mural de avisos marcando futuros encontros pessoais. Alguns autores já observaram que algumas das pessoas que mais viajam são, *coincidentemente*, algumas das que mais usam a Internet. Óbvio que essa afirmação não pode ser aceita acriticamente, primeiro porque quem possui computador, suspeita-se, possua um padrão de renda que lhe permita viajar mais do que quem não acessa a Internet – até porque não tem renda para tal. Em segundo lugar, não existem dados empíricos sobre isso, apenas suspeita-se. De qualquer modo, seria algo interessante de ser verificado, pois espelharia no mundo real, a voragem de viajar do mundo virtual. E esse *espelhamento* é algo que consideramos essencial entre outras coisas para confirmação da nossa hipótese.

h) Quanto à evasão de informantes

Gráfico 11: Universo inicial de entrevistados, distribuídos por cursos investigados.

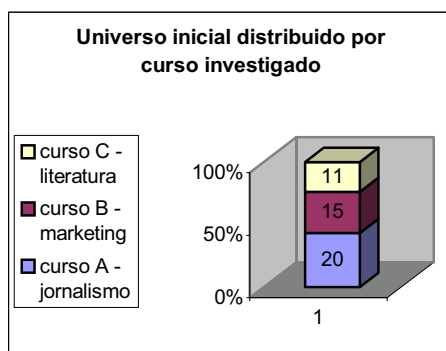
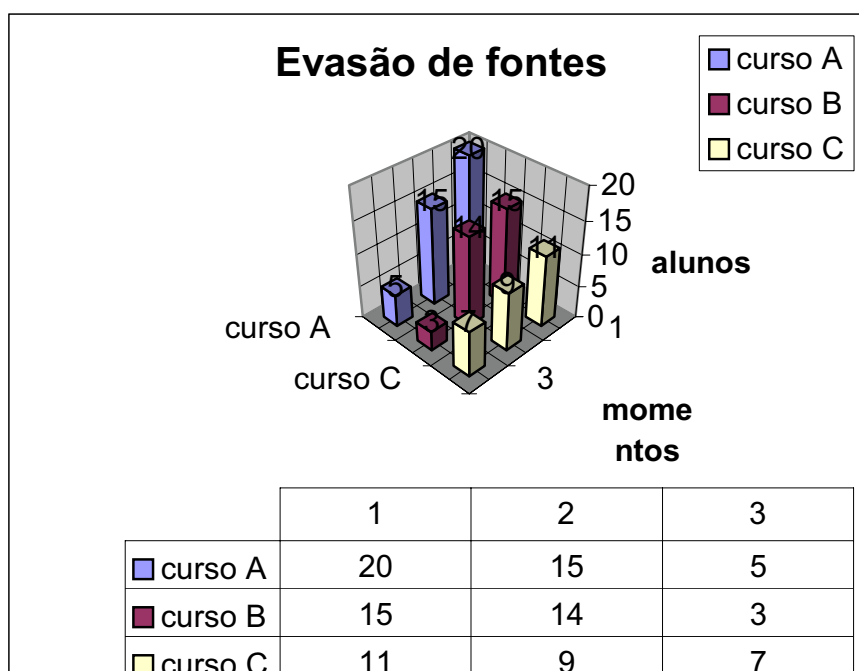


Gráfico 12: Universo de sujeitos com quem ainda conseguimos realizar as últimas entrevistas (universo final), distribuídos por cada um dos cursos investigados. Onde Curso A é o curso de Jornalismo On-line, B o curso de Marketing On-line e C o curso de Literatura On-line. Os momentos 1, 2 e 3 são três momentos da pesquisa, assim definidos: início, meados e fim.



É possível observar (Gráficos 11 e 12) que há, em qualquer caso, uma evasão de informantes, de resto, natural numa pesquisa centrada em correspondência. Em princípio, os informantes seriam mais persistentes se eles se mostrassem mais afeitos e familiarizados com o meio através do qual a pesquisa está sendo realizada. Contudo, é fácil observar que estudantes de um curso (Literatura) centrado em habilidades escritas (a mídia *livro* de McLuhan) se mostraram mais *capazes* de manter o contato e comunicar-se melhor e mais consistentemente no novo meio. Um aparente paradoxo. Alunos *treinados* nas capacidades “modernas” mostram-se mais habilidosos e afeitos à interatividade inerente ao novo meio do que alunos não *subjugados* pelas formas e mecanismos mentais “ultrapassadas”. Esse conjunto de indícios nos leva a concluir que a mídia Internet pode ser muito mais *livro* do que se suspeita inicialmente. E se ela é livro, o *tipo de livro* que ela é, provavelmente é a Enciclopédia. Pelo que ela tem de similar e pelo que ela tem de continuidade com os preceitos ali presentes.

6.2 - Sobre o Questionário objetivo

The image shows a screenshot of a web browser window. The browser's address bar and toolbar are visible at the top. The website's header is dark green with the title "INVESTIGANDO A INTERNET" in white, bold, uppercase letters. To the right of the title is a small graphic of an open book. Below the header, there is a paragraph of text in white on the dark green background, explaining the site's purpose for a master's thesis. Another paragraph follows, mentioning the research focus on the "Projeto Sala de Aula" at UFBA. Below the text are several input fields for user information: "NOME", "IDADE", "PROFISSÃO", "CIDADE/ESTADO/PAÍS", and "GRAU DE INSTRUÇÃO" (set to "primeiro grau."). There are also radio buttons for "FREQUENTOU O 'SALA DE AULA': DE CASA", "DO TRABALHO", and "DE AMBOS". Below these are dropdown menus for "FREQUENTOU O 'SALA DE AULA'" (set to "+++++") and "FREQUENTOU ANTES:" (set to "00 CURSOS").

QUESTIONÁRIO OBJETIVO:

1) SOBRE A INTERNET E OS CURSOS ON-LINE VOCÊ SENTIU QUE ELES (marque as afirmativas que julga corretas):

1. Estimulam o transito do usuário entre várias culturas de vários países?

Figura 20: Cabeçalho do nosso site com o questionário na Internet.

Inicialmente, realizamos uma “tradução” dos preceitos iluministas na forma como foram verificados na literatura do século XVIII para as formas possíveis de linguagem no século XXI. Essa “transliteração” dos preceitos para uma linguagem dos nossos dias resultou em trinta assertivas que foram submetidas aos nossos entrevistados, geralmente, distribuídas na forma de duas a três por preceito que tínhamos em mente averiguar (figuras 21 e 22). Desnecessário frisar que nenhum preceito é estanque, até porque fazem parte de um todo orgânico, uma filosofia. Naturalmente, o iluminismo foi um movimento filosófico complexo e internamente articulado, logo seria ridículo reduzi-lo a pedaços desmembrados e desconexos para testagem. Preceitos filosóficos não são ratazanas de laboratório. Seria estupidez, também, matematizar a presença de uma dada filosofia numa certa estrutura social. Nessa perspectiva, portanto, o

total é o que nos importa e, mesmo ele, ***apenas na estrita medida em que sugere uma, ou mais, tendências.***

The image shows a screenshot of a web browser window displaying a questionnaire. The browser's address bar and toolbar are visible at the top. The questionnaire consists of ten numbered questions, each with a checkbox for a response. Below the questions, there is a text prompt asking for an email address if the user is not a student of the 'Projeto Sala de Aula'. An email input field is provided, followed by a thank-you message and a privacy statement. At the bottom, there are two buttons: 'Submeter' and 'Redefinir'.

<input type="checkbox"/>	21. Deixam transparecer uma visão de incredulidade (desconfiança) e até mesmo, em alguns casos, de menosprezo diante dos governos, dos poderes constituídos e das coisas institucionalizadas?
<input type="checkbox"/>	22. Deixam transparecer a visão de que o indivíduo, se tiver empenho poderá, sozinho, por seus méritos e estudos, mudar sua condição social?
<input type="checkbox"/>	23. Deixam transparecer que há na internet espaço e arena livre para todos, não só os discriminados, mas também para os que discriminam, que ela é, enfim, um espaço plural?
<input type="checkbox"/>	24. Deixam transparecer a necessidade de uma visão livre de conceitos prévios para não prejudicar o outro?
<input type="checkbox"/>	25. Valorizam as coisas que são importantes para a classe média (pequena burguesia) tais como: consumo, liberdades individuais, etc?
<input type="checkbox"/>	26. Hiper valorizam o livre acesso à informação?
<input type="checkbox"/>	27. Consideram como um valor positivo a naturalidade e a espontaneidade?
<input type="checkbox"/>	28. Consideram o comércio e o consumo como a ordem natural das coisas?
<input type="checkbox"/>	29. Estimulam que o aluno "navegue" o que for necessário para a mais plena aprendizagem?
<input type="checkbox"/>	30. Estimulam que o aluno construa, só levemente orientado, o seu processo, ou seja, o processo que achar necessário para o seu pleno aprendizado e crescimento individual?

Caso você não tenha sido aluno do Projeto Sala de Aula, por favor deixe seu e-mail.

E-MAIL:

Obrigado e aguarde, pois voltarei a entrar em contato com você!

1º semestre de 2001. Garantimos total privacidade para suas opiniões emitidas nessa nossa pesquisa.

Figura 21: Questões finais do nosso questionário de trinta questões que esteve por um certo período no Internet.

Tabela de identificação dos preceitos do iluminismo na Internet pelos sujeitos entrevistados

Questões	Preceitos enfocados	respostas				total	
		identificam		não identificam			
		Nº	%	Nº	%	Quant.	%
1	Educação pelas viagens I	12	85,7	2	14,3	14	100
2	Simulação	7	50,0	7	50,0	14	100
3	Individualismo I	13	92,9	1	7,1	14	100
4	Experimentalismo I	9	64,3	5	35,7	14	100
5	Experimentalismo II	11	78,6	3	21,4	14	100
6	Antiautoritarismo I	9	64,3	5	35,7	14	100
7	Antibelicismo	7	50,0	7	50,0	14	100
8	Racismo I	9	64,3	5	35,7	14	100
9	Culturalismo I	8	57,1	6	42,9	14	100
10	Culturalismo II	3	21,4	11	78,6	14	100
11	Racismo II	6	42,8	8	57,2	14	100
12	Anti-tradicionismo I	11	78,6	3	21,4	14	100
13	Individualismo II	12	85,7	2	14,3	14	100
14	Anti-tradicionismo II	8	57,1	6	42,9	14	100
15	Anti-tradicionismo III	11	78,6	3	21,4	14	100
16	Utopismo I	7	50,0	7	50,0	14	100
17	Utopismo II	5	35,7	9	64,3	14	100
18	Culturalismo III	11	78,6	3	21,4	14	100
19	Antiautoritarismo II	4	28,6	10	71,4	14	100
20	Globalismo	5	35,7	9	64,3	14	100
21	Antiautoritarismo III	5	35,7	9	64,3	14	100
22	Individualismo III	6	42,8	8	57,2	14	100
23	Antifanatismo	10	71,4	4	28,6	14	100
24	bom-selvagem	6	42,8	8	57,2	14	100
25	Pequeno-burguesismo I	9	64,3	5	35,7	14	100
26	Educação pelas viagens II	9	64,3	5	35,7	14	100
27	bom-selvagem	5	35,7	9	64,3	14	100
28	Pequeno-burguesismo II	9	64,3	5	35,7	14	100
29	Educação pelas viagens III	12	85,7	2	14,3	14	100
30	Individualismo IV	7	50,0	7	50,0	14	100
	TOTAL		59%		41%		100

Tabela 1: Identificação dos preceitos do iluminismo na Internet pelos sujeitos entrevistados de acordo com o questionário on-line. Os nº romanos indicam a freqüência do preceito no questionário.

Ao tabularmos os preceitos todos juntos, podemos montar o demonstrativo acima (Tabela 1) onde se podem verificar alguns dados curiosos e pertinentes ao propósito da nossa investigação. Vamos analisa-los item por item, ao longo do texto que se segue.

Chamou-nos a atenção que o item mais freqüente tenha sido aquele que identifica os cursos on-line e a Internet à livre iniciativa para instrução (Questões 3 e, numa certa medida, a 1, a 13 e a 29 – Tabela 1) e como menos freqüente, o que relaciona a Internet a uma visão não discriminatória das minorias, sejam elas: sexuais, religiosas ou outras (Questão 10). Sobre estas últimas, trataremos brevemente. Tomemos as mais freqüentes inicialmente.

Não só no questionário objetivo como no questionário subjetivo (como veremos) aparecem dados indicando que a maior virtude da Internet nos cursos on-line era a autonomia de iniciativa dos usuários. Esse preceito é o que mais explicitamente se identifica com a noção de *laissez-faire*. O princípio de *laissez-faire* (deixar fazer) até esse momento tem sido mais constantemente associado aos atributos econômicos do Iluminismo. Normalmente, “deixar fazer” na teoria econômica liberal é referente ao mínimo de intervenção do Estado na economia. A economia, nessa concepção, se conduz pelos seus próprios meios, sem a intervenção e sem a regulação de nenhum organismo extra “econômico”. Em termos políticos, essa concepção corresponde à noção de estado mínimo, ou seja, caberia ao Estado apenas as atribuições mais básicas e intransferíveis das suas atribuições. Segurança, saúde e educação são normalmente identificadas, hoje, como sendo esse campo mínimo do Estado. Nos nossos dias qualquer atividade extraordinária a essas três apontadas, deve ser em princípio, privatizada de acordo com a concepção dos liberais (ou neoliberais).

No período, no entanto a que nos reportamos, o século XVIII, a compreensão de estado mínimo era ainda menor, ou melhor dizendo, era ainda um projeto utópico. Na época compreendia-se que onde houvesse Estado haveria

opressão e desmando o que fazia com que os teóricos da época eximissem o Estado de atribuições, por exemplo, relativas à educação e à saúde. A educação só começou a ser bancada e ainda assim timidamente, pelo Estado a partir do século XIX. E mesmo assim, a adesão a esse princípio não foi automática no mundo todo. Quando se fala em Estado mínimo ou em *laissez-faire* no século XVIII, estamos na verdade falando de um Estado *minúsculo*. Podemos agora projetar essa breve história das atribuições sociais do Estado liberal nas relações pedagógicas e teremos um perfil bastante instigante.

O grau de desprendimento entre mestre e aluno ambicionado no século XVIII²¹⁷, corresponde a pouco mais do que o que se pode verificar hoje na Internet. Normalmente, somos levados a enxergar a educação como é praticada em escolas públicas dos nossos dias como sendo algo perfeitamente natural e absoluto no tempo e no espaço. Mas não é essa a verdade.

O nosso modelo de escola para todos e ministrada para salas de aula compostas de coletivos de quarenta alunos é fruto da intervenção, no seio da pedagogia liberal, de outras visões de mundo mais coletivistas. Lembremo-nos sempre de que a concepção pedagógica de Maria Montessori, implantada em escolas a partir do século XIX (mais de um século depois da publicação do *Emílio*), ainda conserva o seu foco notavelmente centrado no indivíduo. A sala de aula montessoriana é pouco mais do que um espaço onde individualidades se encontram e desenvolvem individualmente os seus estudos e trabalhos. É óbvio que há espaço para a coletividade, ela não seria proibida (e não o foi) por Rousseau para o seu Emílio - muito pelo contrário. Mas o foco que pretendemos dar é em que se busca manter o liame de desenvolvimento do educando centrado inegavelmente nos progressos pessoais, individuais. Mas isso foi mais de um século depois da publicação do *Emílio*, num mundo que já conhecia toda uma gama de socialismos, obreirismos e reivindicações coletivas. É possível, portanto,

²¹⁷ Isto quem nos afirma são os preceitos como verificado no item referente aos preceitos iluministas.

imaginar o que se passava efetivamente pela cabeça dos mentores do padrão pedagógico do Iluminismo.

Outros dois dados que aparecem com certo destaque na Tabela 1 apontam na direção da compreensão que tem o aluno on-line de que os seus cursos valorizam não só o ritmo individual como também que eles estimulam a “navegação” própria em busca do conhecimento (Questões 13, 18, 29 e, de certo modo, 26 – Tabela 1). Essa metáfora da navegação foi, na verdade, o motor inicial da idéia para nosso trabalho e ficamos muito satisfeitos de que tenha sido apontado pelos entrevistados como sendo dos preceitos mais constantes na Internet. A simbologia contida na idéia de navegar e na concepção iluminista de educar nos saltou aos olhos tão logo conhecemos o *Cândido* de Voltaire. Nas três obras por nós pesquisadas, a navegação apresenta-se repleta de percalços. Tanto se chega a paraísos fabulosos quanto se chega a naufrágios arrasadores. De um como de outro, as personagens de Voltaire e Defoe retiram **lições**, e *esta é a palavra*, para o seu crescimento individual.

São alunos solitários submetidos à total liberdade de navegar e fazer (*laissez-faire*) aquilo que lhes mobilize para instrução. É desnecessário citar o *Emílio* porque nele as individualidades do aluno e do professor estão explicitadas na narrativa, mas merece uma ressalva o caso da narrativa de Defoe. Em Defoe, o teor central da história, é de que um homem naufraga sozinho numa ilha. Não havia espaço dramático-literário para que se colocasse um personagem que o instruisse. Acreditamos que disto derivam duas compreensões: a primeira delas é de que várias das conquistas cognitivas de Robinson são fruto de tentativa e erro e, portanto em certa medida da *providência divina* (ele *dialoga* o tempo todo com ela). Em segundo lugar, decorre que se torna mais fácil entender o porque de uma presença dramática tão constante no texto das reminiscências sobre o pai (o preceptor possível e *remoto*) e da providência divina. Como vimos, o caráter bastante místico da obra, quase teológico, naturalmente que tem raízes na profissão de fé do personagem e do autor, mas também se explica pela sua

necessidade dramática de arranjar um preceptor invisível, mas onipresente para o seu aluno. O desconforto e a falta de jeito para o ensino que Robinson revela para com a aprendizagem de Sexta feira, bem como o fato de que esse personagem aparece à narrativa nas suas últimas páginas, indicam que a relação pedagógica entre Robinson e o aborígene não são o centro da narrativa do ponto de vista da relação professor-aluno. O contato entre Sexta feira e Robinson é o centro da narrativa do ponto de vista do choque cultural e da reflexão filosófica, o que não deixa de ter um certo peso, mas não constitui todo o cerne da relação de ensino do livro.

Outros preceitos iluministas registrados na Tabela 1 que tiveram uma identificação espontânea com a Internet e os cursos on-line ressaltada pelos estudantes freqüentadores do PROJETO SALA DE AULA, foram referentes à importância da experiência, à informalidade da formação, a valorização do novo e à abertura para com novos códigos de linguagens (Questões 4, 5, 12, 15 e 18 – Tabela 1). Soa até irônico que estudantes de um curso virtual mencionem o empirismo como sendo um valor dentro dos seus cursos à distância, mas isto resolve alguns problemas práticos que encontrávamos para relacionar o Iluminismo com a Internet.

É óbvio que para nós hoje, é difícil imaginar que alguém supusesse que a posse de uma enciclopédia com algumas ilustrações explicativas pudessem trazer a expectativa de conhecimento empírico sobre um certo objeto. No entanto, isso parece ser possível, pelo menos assim nos respondem os entrevistados.

Ademais, muitos dos cursos on-line, possuem a prática de, ao final do curso, requerer projetos práticos a partir do que foi tratado no curso. Assim, um curso sobre poética na cibercultura poderá pedir para seus alunos como trabalho no final do curso, um poema que inclua na sua linguagem recursos tecnológicos de comunicação típicos da Internet. Um curso sobre marketing on-line pedir que uma propaganda fictícia seja elaborada e afixada na internet, etc. O curso sobre

Educação e Novas Tecnologias, por exemplo, foi por si só uma vivência empírica. Tanto essa intenção era real que o trabalho final do curso consistia numa avaliação dele pelos alunos, à luz dos critérios assimilados no seu transcorrer.

Quanto à informalidade da formação, pouco mais há a acrescentar, apenas que a instrução doméstica proposta por Rousseau é na essência confirmada pelos demais autores pesquisados e que se constitui num liame efetivo entre aquilo proposto pelos iluministas e pelo que acaba ocorrendo na educação a distância on-line. Alguns pedagogos podem questionar se o que acontece na Internet é realmente educação ou meramente treinamento. Isso pode ser discutido e na verdade amplamente questionado, até mesmo por nós, mas, o fato é que os usuários desta forma de instrução estão tão somente dando vazão a um desejo difuso na nossa sociedade de apologia e valorização do novo e da novidade. É natural que isso aconteça em uma sociedade fundada na crença do progresso.

Dos itens mais votados na Tabela 1, o menos votado é um que alude à noção de que a Internet é um espaço livre para todos, de que a Internet é uma arena plural (Questão 23 – Tabela 1). Esse dado ganha relevância quando o confrontamos com o preceito menos marcado como sendo presente na Internet e nos cursos on-line (Questão 10 – Tabela 1). O preceito menos marcado é assim enunciado: (a Internet e os cursos on line) valorizam uma visão não discriminatória das minorias “sexuais, religiosas, raciais, etc,?“. Refletindo sobre o fato dos internautas não terem identificado estes como sendo preceitos de relevância maior, dentro da Internet, algumas idéias assomam às nossas mentes²¹⁸. A primeira delas, é a de que acreditamos, juntamente com Rouanet, que o Iluminismo lançou as bases no século XVIII de uma série de práticas que buscam

²¹⁸ Embora Lévy afirme: “Os ataques pessoais ou argumentações pejorativas para qualquer categoria de pessoas (nacionalidade, sexo, idade, profissão etc.) em geral não são permitidas. Os que fazem isso de forma repetida são excluídos pelos administradores de sistema a pedidos dos organizadores das conferências eletrônicas. Excetuando-se esses casos particulares, a total liberdade de palavra é encorajada e os internautas são, como todo, opostos a qualquer forma de censura”.(LEVY, op. cit.,1999, p.128)

as liberdades civis inclusive de minorias. Mas, compreendemos que o espaço para as liberdades civis foi apenas colocado na arena das possibilidades e não necessariamente consumado no plano da realidade. Exemplificando melhor: será no espaço filosófico, político e jurídico da sociedade pós-iluminista que a mulher conquistará suas liberdades e direitos. Será na crista da onda dos ideais iluministas que os negros buscarão a conquista da sua cidadania. No caso dos negros, nunca é demais lembrar que a primeira revolução na América de caráter iluminista ocorreu liderada por negros e para negros, no Haiti. Nos anos 50 do século passado, quando os negros americanos reivindicavam espaço naquela sociedade, apelaram constantemente para alguns dos artigos mais fundacionais da constituição americana, um documento reconhecidamente lavrado no calor dos ideais libertários do século XVIII. E assim ocorreu com outras minorias e grupos civis desfavorecidos ou oprimidos.

Mas a sociedade econômica fundada pela burguesia expressa-se pela via da violência. Essa violência pode ser maior ou menor, mais ou menos sutil, mas sempre se dará às cotoveladas e jamais pela aplicação pura e simples do princípio de justiça igualitária. A sociedade fundada pelo Iluminismo e pelo Liberalismo é uma sociedade de concorrências. A noção de que os homens devem se esbofetear para alcançar o oxigênio que se respira está impregnada na carne do nosso modo de vida. Os direitos civis existem, são justos, são reconhecidos, mas podem não ser aplicados.

O Estado, por ser mínimo, pouco ou nada tem de iniciativa para suprir o cidadão. A própria noção de maioria ou minoria política, evidencia por si própria que os espaços são restritos independente, até mesmo, do princípio universal do respeito a maioria numérica preconizado por Rousseau. Nesse sentido, o fato da luta das sufragistas ter alcançado seus primeiros êxitos somente no início do século XX e de os seguidores de Toissant Loverture terem sido reconduzidos aos ferros, apenas anuncia os limites de uma concepção que identifica toda a noção de justo em uma sociedade com a noção de Direito. E de toda noção de direito

com a noção de representatividade. Sobre a formação das legislações no mundo ocidental, muito se tem escrito, não cabe aqui repetir, mas, o fato é que Internet e Enciclopédia encontram-se no horizonte das virtudes e, como os dados demonstram, as discriminações e as suas leis encontram-se no horizonte dos defeitos.

Outro dado significativo que é possível identificar através do nosso levantamento, mostra que há uma descrença bastante difundida em que a humanidade possa desenvolver projetos coletivos de qualquer ordem, mesmo que da ordem dos princípios (Questão 16 e 17, por exemplo – Tabela 1). Nenhum preceito testado foi negado tantas vezes quanto esse, embora não tenha sido o que foi mais profundamente negado. A essa altura do século XXI parece-nos até compreensível que algo assim ocorra. O Iluminismo conseguiu frustrar todas as expectativas de benefício coletivo – que não eram poucas – diante da coletividade. Do ponto de vista social, e com repercussões nas salas de aula, é possível imaginar a anomia decorrente de uma sociedade fundada no dogma da livre concorrência e sem qualquer expectativa de projeto coletivo ainda que meramente ideológico.

Por fim aparecem sinais de uma crença, embora não muito confiante, de que o indivíduo sozinho com empenho poderá reverter às estatísticas e estruturas que determinam uma condição pouco positiva na sociedade (questões 22, 30 e a própria questão 3 – Tabela 1). A crença na possibilidade de revolucionar seu destino pessoal está mais radicalmente (na *raiz*) das possibilidades de uma educação autoinstrutiva do que se pensa à primeira vista. Se lembrarmos do teor dos romances pesquisados, podemos verificar sem dificuldades que o auto-enriquecimento cultural, espiritual e formal dos personagens estudados encontram-se diretamente ligados à expectativa otimista de transformação do próprio destino.

A ausência do otimismo na capacidade do conhecimento em revolucionar as vidas individuais, pode ser altamente comprometedor para todo o sistema educacional particularmente nas periferias e nas beiradas do sistema. Não é raro encontrar estudantes que eventualmente adquiriram as condições para a plena formação, mas não a consumam pela simples ausência de uma resposta significativa para a indagação: para que? O sistema depende profundamente da presença: a) do individualismo; b) do otimismo decorrente da crença no progresso e; c) da crença na capacidade do conhecimento poder ser instrumentalizado para a ascensão social. Estes três são os elementos mobilizadores da atenção que a educação mereça numa sociedade iluminista e liberal. Durante boa parte do século passado, os educadores tentaram por todos os meios romper esse perfil da educação vigente inserindo nela elementos coletivistas e que reduzissem a visão utilitarista do conhecimento. É uma luta válida, mas o fato é que a inserção social e econômica do negro na sociedade americana, por exemplo, se deu pela diplomação dos negros e não necessariamente pela *transformação pedagógica* dos brancos. Esse modelo (de cotas, integracionista, ou como queiram chamá-lo) gera euforia e tentativas de cópias. Mal nos damos conta de que a admissão de qualquer êxito para um modelo de educação baseada nesses princípios é a negação de qualquer possibilidade de encararmos a educação de raiz iluminista como sendo formadora do homem e integradora da humanidade. Persistimos na crença pedagógica de que cabe ao educador robustecer os músculos dos excluídos para que excluídos e integrados se digladiem na arena dos confrontos sociais pelo espaço e pelo ar.

Gráfico 13: Demonstrativo do total de preceitos iluministas associados à Internet pelos entrevistados



Gráfico 13: Proporção dos preceitos do iluminismo confirmados e não confirmados na Internet pelos sujeitos entrevistados corroborando assim a nossa hipótese.

Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

Como podemos verificar observando o gráfico 13, estatisticamente a nossa hipótese fica com a sua comprovação favorecida. Naturalmente não nos mostramos eufóricos com a confirmação “matemática” da nossa proposta de resposta ao problema de se são ou não iluministas os preceitos presentes na educação on-line. A nossa sobriedade quanto ao resultado verificado no gráfico se deve a um somatório de fatores. O primeiro deles é de que se trata de estabelecer um dado estatístico que expresse a presença de um conteúdo filosófico em uma determinada estrutura. Esse é um exercício que não pode ser encarado de outra forma senão como sendo tendente à imprecisão. O mesmo podemos dizer do outro eixo sobre o qual repousa o nosso gráfico²¹⁹.

²¹⁹ Nunca é demais lembrar que boa parte do nosso método é de natureza analógica. Esse método impõe uma grande quantidade de pontos de analogia verificados com precisão para que possa ser considerado relevante. Esse é o método básico utilizado, por exemplo pela arqueologia, quase tudo que sabemos sobre animais pré-históricos é por anatomia analogicamente comparada. Na arqueologia, por um osso da asa se descreve um pássaro inteiro. A nossa tarefa, a partir desse ponto do trabalho, é achar mais ossos.

6.3 – Discussão das respostas dadas às questões abertas (subjetivas).

“Ser meu próprio mestre, assumir o controle de minha própria aprendizagem. Autonomia, liberdade como nunca foi possível em nosso sistema de ensino”. Ismael P. (36 anos)²²⁰.

O questionário subjetivo produziu uma quantidade notável de declarações interessantes, irreduzíveis a uma simples menção passageira. Procuramos reunir aqui algumas das mais significativas declarações detectadas ao longo da nossa investigação. Elas revelam um pouco de como se posiciona a comunidade internautica diante dos temas sondados.

Três dos entrevistados fizeram questão de contrapor a Internet à Enciclopédia. Nesses casos, a atitude variava um pouco, mas foi bastante freqüente a impressão de que a Internet poderia, ou não, ser entendida como uma continuadora da prática da enciclopédia. Vejamos algumas declarações²²¹:

Silvia C. 29
A Web reúne uma infinidade de enciclopédias interativas e hipertextuais. A dificuldade fica por conta da pesquisa.

Dois outros não procuraram salientar o aspecto de continuidade, mas, isto sim, salientaram a condição de analogia entre os dois modos de estruturar o conhecimento. Normalmente, os entrevistados salientavam que a Internet possuía vantagens no que se refere à quantidade de informações, mas buscavam enfatizar que a enciclopédia tinha uma estruturação mais organizada. Enquanto a Internet seria mais assemelhada à imagem de caos organizativo.

²²⁰ Todos os depoimentos desse item foram extraídos na íntegra, sem correções de qualquer tipo, da pesquisa on-line realizada em meados do ano de 2001

²²¹ A grafia das declarações foi mantida na íntegra, essa grafia faz parte da ausência de controles (inclusive gramaticais) do ciberespaço. O sobrenome foi omitido em todos os casos por um compromisso ético com os informantes. A idade ajuda a situar melhor o universo de onde derivam as declarações.

 Anapátricia M. 26

Acredito que a internet pode ser entendida como uma enciclopédia em níveis exponenciais de capacidade de armazenamento de informações aos usuários, no entanto, de forma "bagunçada". Diante do exposto, muitas vezes, valiosas informações mantêm-se em completo anonimato para muitos pesquisadores, devido às dificuldades de busca de informações disponibilizadas pelos sites que se dedicam a esse trabalho, que, a propósito, possuem dispositivos de pesquisa e de administração de buscas de sites organizadas de forma "diagonal", isto é, estes mecanismos não contemplam um forte cruzamento de informações, bem como, critérios de seleção pouco eficientes.

Houve alguns entrevistados que identificaram mesmo similaridade entre a Internet e a Enciclopédia. Outros entrevistados chamaram a atenção para o fato de que o conhecimento presente na Internet é menos digno de confiança e requer constante busca de confirmação para evitar a utilização de informações equivocadas ou pura e simplesmente infundadas.

 Rossana V. 36

A principal semelhança é o fato de haver muita informação disponível num único espaço. No caso da Internet, essa idéia é ampliada, mas também há muita desordem de dados. Porém, enquanto na enciclopédia há bem menos informação (e por isso mesmo uma sistematização mais garantida), na rede reina o caos e é preciso saber se locomover no espaço virtual, além de escolher os dados mais confiáveis (há também muita informação que quando checada, não procede).

Ou ainda:

 Fernando R, 20

A semelhança principal entre a NET e uma enciclopédia é a grande quantidade de informações. Contudo, as da NET, como eu já disse, nem sempre são confiáveis e muitas vezes incompletas. Contudo, a NET é mais dinâmica e pode ser auxiliada por recursos áudio-visuais de movimento.

A Enciclopédia figuraria assim como um referencial com credibilidade consolidada pelo fato de podermos nos reportar a uma determinada editora, a um determinado coordenador, pessoas de uma seriedade maior ou menor que trariam respeitabilidade acadêmica para um empreendimento. Houve entrevistados também que procuraram pôr ênfase na complementaridade das duas formas de

organizar o conhecimento. Houve alguns outros que até mesmo identificaram uma linha de continuidade entre a Internet e formas de organizar o conhecimento, existente em períodos históricos mais remotos.

Ismael P, 36

A Internet realiza em parte a reconstrução do mito da biblioteca de Alexandria. De fato, podemos afirmar sem incorremos em um exagero ou apologia à Web, que a rede mundial de computadores já armazena uma parte significativa do conhecimento humano. Nesse sentido, uma enciclopédia não consegue traduzir a idéia da grande rede. No entanto, quando analisamos a questão hipertexto, veremos que a enciclopédia guarda uma proximidade com a web. Cada bloco de informação de uma enciclopédia pode nos remeter, assim como na internet, a um outro bloco de informação que pode ser uma foto, um gráfico ou uma tabela. Dessa forma, a diferença ficaria por conta da velocidade e da multimídia da rede. Então podemos afirmar que a enciclopédia possui uma interface (títulos, verbetes, índices etc) e um sistema de organização das informações semelhante ao hipertexto. A diferença ficaria por conta da velocidade, da multimídia e pelo volume de informações da rede mundial de computadores.

Apesar dessa condição de *biblioteca universal*, há os que enxergam dessemelhança entre as duas realidades, demonstrando preocupação com um conhecimento mais perene. Essas pessoas se preocupam com a superficialidade das informações desse novo meio, lembrando, contudo um aspecto relevante:

Magnólia R.41

Acho que é totalmente distinto. Mas se há alguma semelhança seria pela variedade de assuntos, em geral com um abordagem superflua. A grande diferenças é que a Internet é dinâmica e a informação pode estar disponibilizada hoje e não estar mais amanhã, já a enciclopédia, impressa ou em CD, VEICULA a informação 'determinada de forma definitiva, isto é, você pode resgata-la quando queira.

As preocupações com a credibilidade da Internet, sua superficialidade, etc, encontram um contraponto em alguns depoimentos que colocaram como valor positivo da Internet justamente a sua virtualidade e mutabilidade uma vez que a mutabilidade é reconhecida como sinônimo de atualização constante do conhecimento.

Sandra A, 20

Na enciclopédia, conhecemos um assunto somente através de fotos e palavras. Na Internet, podemos conhecer um assunto através de imagens, palavras, sons, animações...

Através da Internet, chegamos mais próximo do real. Por exemplo: se através de uma enciclopédia conheço um museu apenas por fotos e descrições, através da Internet, posso simular uma visita ao mesmo museu, tendo a possibilidade, inclusive, de interagir com as obras de arte presentes no local.

Outra diferença seria a durabilidade de uma enciclopédia. O tempo vai "corroendo" o papel. Com a Internet, isto não aconteceria.

Como podemos observar, se considerarmos os aspectos salientados pelos entrevistados, eles acabam lembrando facetas distintas de uma mesma realidade. Ou por analogia ou por continuidade (*permanência*), o fato é que enciclopédia e Internet possuem uma identidade de propósito e de forma, como subentende-se dos depoimentos. Quanto à compreensão de que a Internet, contraposta à Enciclopédia, poderia ser identificada com o caos, isto em parte resulta de um olhar nosso já acostumado à forma de expressão e organização da Enciclopédia. Alguns depoimentos são enfáticos:

Flavia R .27

A enciclopédia é mais objetiva, vc consegue achar mais rápido a informação, mas é limitada em conteúdo, serve mais para pesquisas do ensino fundamental. A Internet é mais interativa, se encontra diferentes tipos de informação. O complicado é conseguir encontrar o que está se procurando, o ideal é que se entenda a linguagem booleana e que se saiba utilizar o sistema de busca mais apurado, além de se Ter uma noção exata do que se quer, para não ficar "rodando" sem encontrar nada. O ideal é que se tenha uma boa idéia do assunto e depois vá para pesquisa na Internet.

Ou então:

André L, 25

Ambas concentram uma gama muito grande de conteúdo sobre diversos temas, sendo que a Internet é muito mais "RICA" e mais atualizada . Em contrapartida a enciclopédia é MUITO mais organizada, o que facilita o encontro rápido do conteúdo a ser pesquisado. Na Internet você precisa penerar muito para encontrar uma informação realmente útil.

Quando a Enciclopédia foi lançada, um dos aspectos que mais chamou a atenção sobre ela foi a sua estruturação alfabética e não temática, teoricamente,

mais “ordenada”. Naturalmente que a Modernidade desde o Renascimento comporta um imenso fascínio pelo novo e certamente na época (talvez como hoje) os homens se sentiam quase na obrigação de assimilar o novo para não se identificar com o antigo (*antigo regime?*). E isto gera angustias e incertezas:

Ismael P, 36

Diante do novo, buscamos referência no antigo, construímos metáforas para explicar o novo. Ao longo do curso da FACOM, muitas vezes me senti inseguro. Estava cumprindo as tarefas? Minha leitura estava atualizada? E a minha aprendizagem, corresponde à média da turma? Como era visto pelos coordenadores do curso? Essas dúvidas não foram em nenhum momento dirimidas pela interatividade do grupo de debate, nem pelos comentários dos professores.

Sempre esquecemos que o desconforto provocado pela forma de exposição presente na Enciclopédia original gerou a versão mais “organizada” que ficou conhecida justamente pelo nome de *Enciclopédia Metódica*. Essa Enciclopédia organizava os assuntos a serem tratados em temas. Ela era, assim, uma enciclopédia temática. A *Enciclopédia Metódica* acabava, portanto, se parecendo com uma série de volumes que distribuía entre si, os livros que compõem, grosso modo, as disciplinas escolares atuais. Um volume para física, outro para química, outro para fábulas e folclore, etc. Certamente que havia o tema relativo a boas maneiras, etc, mas o fato é que a *Enciclopédia Metódica* ganhava um aspecto “escolar” que acabava tornando o tratamento dos assuntos, apesar de mais completo e sistemático, mais pesado e cansativo. Pensar sobre a falência do modelo de enciclopédias metódicas é um exercício importante para compreender a necessidade do aspecto lúdico na atração que o conhecimento precisa ter.

Folhear uma enciclopédia alfabética é, em parte, brincar de *armar* informações. É também brincar de descobrir pistas, de sentir-se seguro do domínio das regras de um jogo cujo objetivo é chegar a uma dada informação. Ir e voltar. Retornar ao lugar de origem. Voltar de novo. Não, não estávamos nos referindo a Internet, estávamos descrevendo o caos que é uma enciclopédia

alfabética. A tarefa auto-imposta pela enciclopédia alfabética desde que foi organizada por Diderot era o de divulgar o conhecimento e esse é o propósito de toda manifestação de conhecimento que se apresente num formato fragmentário e (porque não?) superficial. Esses lugares de conhecimento – Enciclopédias - são locais (*sites*) em que ocorre um primeiro contato com os dados (*preceitos*). Nesses lugares está o pacote mínimo para a cidadania iluminista.

A primeira enciclopédia trazia dentro de si, naturalmente, a preocupação em fornecer a informação precisa. Enquanto empreendimento editorial, ela foi pensada nesse propósito. Mas essa informação sempre veio marcada pelos referenciais pessoais de cada autor de verbete. Para a felicidade da primeira enciclopédia, havia uma grande identidade filosófica entre seus vários autores (Voltaire e Rousseau, inclusive). Pois um dos pressupostos do próprio Iluminismo era a autonomia das convicções. É quase um milagre que a primeira enciclopédia seja babélica apenas de forma pontual, aqui e ali. Quanto à tônica lúdica dos enciclopedistas, nada é mais fácil de atestar.

Não há, portanto, o que recriminar de maneira tão exacerbada na forma como se organiza o conhecimento na Internet. Essa (des)organização é tão somente a enciclopédia que nós perpetuamos.

De qualquer modo, salta a vista que apenas um dos entrevistados tenha salientado que um dos meios, a Enciclopédia, seja “totalmente distinto”²²² da Internet. Essa disponibilidade para estabelecer liames entre um e outro soa-nos sintomático, ou da continuidade de um no outro, ou por analogia de um ao outro.

Quanto à atualização da Internet é preciso ressaltar um aspecto pouco colocado em pauta. Diderot ainda era vivo quando a segunda edição da sua Enciclopédia era publicada. Milhares de cópias piratas “revistas e atualizadas” eram jorradas da Suíça e da Bélgica para a Europa toda. A diferença entre o

²²² Magnólia R. 41.

tempo de atualização de informação de uma e de outra forma de *meio* (enciclopédia e Internet), está muito mais ligada às condições técnicas de cada circunstância e época do que propriamente ao ímpeto irrefreável pelo novo e pelo atual. Aliás, esse ímpeto pelo novo e pelo atual, é sentido justamente por aqueles teóricos e pessoas comuns que mais se entusiasmam com a Internet.

Numa linguagem “velha e ultrapassada”, isso seria chamado de *crença no progresso*.

Como vemos, até aqui, há muito mais da enciclopédia na Internet e da Internet na Enciclopédia do que se prevê à primeira vista. Há, inclusive, o otimismo das utopias pedagógicas²²³, segundo se observa nesse depoimento:

 | Cristina S. 32 |
 | Se o computador estivesse ao alcance |
 | da massa que escora as engrenagens do nosso país, como não seria fácil |
 | levar a informação e o conhecimento a tanta criança, tanto adulto, tanta |
 | gente que simplesmente não teve a oportunidade que nós temos. E olha que |
 | uma única linha telefônica resolveria metade dos problemas, mas ainda assim |
 | é difícil. Se ao menos a Internet já estivesse sendo alcançada via ondas ou |
 | satélite, como as televisões, que nem sempre têm o que acrescentar, a coisa |
seria muito mais intensa e revolucionária.

A sala de aula virtual apresenta, no parecer dos nossos entrevistados, uma série de problemas e virtudes bastante similares às que ocorrem nas salas de aula reais. Mas, a identidade é ainda mais notada quando deixamos de fazer esse contraponto entre duas realidades tão distintas quanto à realidade física. Estamos nos referindo à virtualidade da enciclopédia face à virtualidade da Internet. A Internet pode ser a própria expressão da noção de *não-lugar*, mas a enciclopédia continuará ainda por muito tempo sendo chamada, como sempre o foi, de “*praticamente uma biblioteca*”.

Uma das marcas que distinguem a venda de enciclopédias, desde a primeira Enciclopédia até às do final do século passado, da venda de outros tipos de publicações, era ela ser vendida de porta em porta e recebida em remessas periódicas. Isto do ponto de vista “*externo*” (distribuição da obra pela *totalidade* dos territórios), do ponto de vista “*interno*” (distribuição interna dos conteúdos, “entre as capas” da obra, da *totalidade* do conhecimento existente) é grande o número de impressões que ela causou, e causa, de ser *virtualmente* uma biblioteca.

Alguns depoimentos chamam a atenção para o fato de que uma das dimensões da virtualidade do curso on-line é ele vir até o estudante.

Cristina S. 32
 nao ha barreiras geograficas, nao ha deslocamento, voce tem a possibilidade de nao ir a aula hoje porque a aula vira ate voce. Pensa nisso, e um lance fora do comum.

Ou ainda:

Sandra A. 20
 Outra vantagem é a possibilidade de fazer cursos em instituições que, devido à distância geográfica, não seria possível sem a Internet. Além disto, podemos trocar idéias com pessoas de diferentes regiões do mundo.

E, pondo de lado às grandes distâncias geográficas e evidenciando as distâncias cotidianas²²⁴:

²²³ E tecnológicas.

²²⁴ Cabe observar no depoimento de Verena C. que realmente já existem pessoas totalmente sintonizadas com os novos meios. Tão sintonizadas que transitam com aparente destreza

Verena C, 22

Acho que a grande vantagem é a comodidade. Muitas vezes, trabalhando, fica difícil ir a um curso à tarde na FACOM, por exemplo. Do trabalho mesmo, sempre que tem uma folga, estudo um pouco, participo das listas de discussões... Chegando em casa, dou uma revisada e faço as tarefas da semana. Assim, fica menos corrido.

Além disso, tem a questão que vc tem toda a Internet a sua disposição naquele momento mesmo. Se tenho uma dúvida, procuro logo em um site indicado pelo professor online. Na sala de aula tradicional, tenho de esperar para chegar em casa ou ir a uma biblioteca para ler algo sobre o assunto explicado.

Desvantagens... Eu sou muito conectada, internauta convicta mesmo. Uso Internet há muito tempo. Gosto dos cursos online, por isso, tô acostumada com a plataforma mesmo. A única desvantagem que vejo é a falta de contato físico. Não vemos o professor. Comigo aconteceu uma situação estranha: tive uma professora no Sala de Aula e quando vi era aluna dela em uma disciplina na FACOM. Não fazia a menor idéia de como ela fosse. Achava que era uma nerd, mas era uma gracinha, a Jackeline Spínola. Essas coisas são cotidianas com quem lida muito com as pessoas através da Internet. Sou graduada nisso.

Outros, na verdade a maioria, tem como queixa primordial dos cursos on-line, a dificuldade de estabelecer contato “real” com mais do que um sentido. McLuhan chamava atenção para o fato de que a voz ao telefone era uma manifestação física da presença do outro. Segundo ele, a voz era a presença “real” do outro em plena mídia eletrônica. Diferentemente de outras mídias existentes, o telefone consegue com extraordinária eficiência transmitir emoção e personalidade. É sabido que um dos meios infalsificáveis de identificação de uma pessoa, é a sua voz (tele). Outro é a sua íris (visão). A telemática interativa moderna praticamente coloca o acoplamento de som e imagem como sendo os próximos passos da tecnologia para cursos on-line. A maioria dos entrevistados demonstrou que tem um tal ganho com a possibilidade de cursos on-line que bem poderia “suportar” um curso sem a presença real do outro, mas com a presença real “eletrônica”.

pelos dois espaços pedagógicos: o real e o virtual. O episódio relatado por ela no final do e-mail é, nesse sentido, notável.

Cristina S. 32

Seria muito mais interessante se houvesse alguma forma de tornar a coisa mais interativa, tipo marcar horários para tele / video conferencias onde, com um hardware mais equipado, pudessemos visualizar cada um dos pensantes e tornar a coisa menos impessoal, menos fria, pois de fato o excesso de tecnologia tambem nao e aconselhavel. As pessoas precisam ainda se verem, se ouvirem, se materializar de verdade na mente de cada um para que ate mesmo a confianca seja estabelecida de forma mais consistente. Imagine nos, agora, eu aqui escrevendo esse mundo de delirios pra alguem que eu nunca vi mais gordo nem mais magro, e voce daqui a algumas horas lendo o mesmo material escrito por outro alguem mais ou menos isso ou aquilo.

Esse tipo de recurso reduziria bastante a distância que separa um curso on-line de um curso presencial. O que não quer dizer, naturalmente, que um se torne o outro, mas ficariam mais evidentes algumas questões que são comuns aos dois tipos de cursos. Os cursos on-line parecem ter uma necessidade muito forte de objetivar o que se fará no curso e a que o aluno estará apto ao fim do mesmo. A própria atmosfera de dispersão da Internet parece obrigar a isso. Vários depoimentos demonstram preocupação quanto a isto e existem mesmo situações em que há uma certa expectativa por um “olhar” mais atento às individualidades.

Ismael P, 36

Senti muita a falta de um acompanhamento mais personalizado, isto é, não recebi nenhum questionamento quanto à minha performance como aluno. Nenhuma mensagem. Em vários momentos fui tomado pela sensação de profundo distanciamento em relação ao curso.

Essa expectativa quanto ao olhar mais individualizado somente se frustra pela ausência de uma resposta imediata típica do contato real ou, como nós já frisamos, contato *real eletrônico* (do tipo possível com o telefone ou a web câmara em circuito fechado). É óbvio que se delineiam problemas comuns a qualquer grupo social. Alguns deles até comuns às salas de aula real e virtual.

Ismael P, 36

Notei ainda, que o curso on line reproduz muito do que vemos em sala de aula. Há sempre um pequeno grupo que se destaca e concentra as discussões e questionamentos. Senti muito a falta de uma maior "presença" dos professores. Gostaria muito ainda, de um maior feedback.

A instauração da possibilidade do conhecimento via mídias eletrônicas é exercitado por pessoas não só imbuídas de um grande otimismo quanto à expansão do conhecimento (utopismo), por um lado, como também, por outro lado, numa crença de que a educação pode ser *não diretiva* e comportar dentro de si, as mais plenas conseqüências do *laissez-faire*. Isto, *claro*, não acarreta um juízo contrário à existência de cursos presenciais. Até porquê, os cursos on-line ainda têm muitos problemas a resolver.

Fernando R, 20

A atenção do professor pode ser personalizada, porém, não é imediata. Uma grande desvantagem é que o acesso à Internet e a configuração do computador pode prejudicar alguns alunos e até mesmo impossibilitar muitas pessoas de utilizarem este curso. Pode-se considerar que este método de estudo/ensino deve ser usado como complementar.

Ambos podem se completar por que ambos são compatíveis, intercambiáveis, no que têm de ótimo e no que têm de péssimo, ou seja, são feitos da mesma matéria: **preceitos iluministas**. Não temos dúvida, a partir das respostas às questões objetivas e subjetivas respondidas: há algo de bastante moderno no nosso, assim chamado, tempo *pós-moderno*.

6.4 – A Enciclopédia em dois momentos – Breve Investigação Iconográfica

Perseverando no propósito comparativo da nossa investigação e tendo em mente o papel relevante que a imagem possuiu e possui na enciclopédia e na Internet, resolvemos estabelecer o paralelo também no campo iconográfico. Outro fator que nos estimulou a tanto foi a percepção, pelos entrevistados, da presença e importância da simulação no processo cognitivo da Internet.

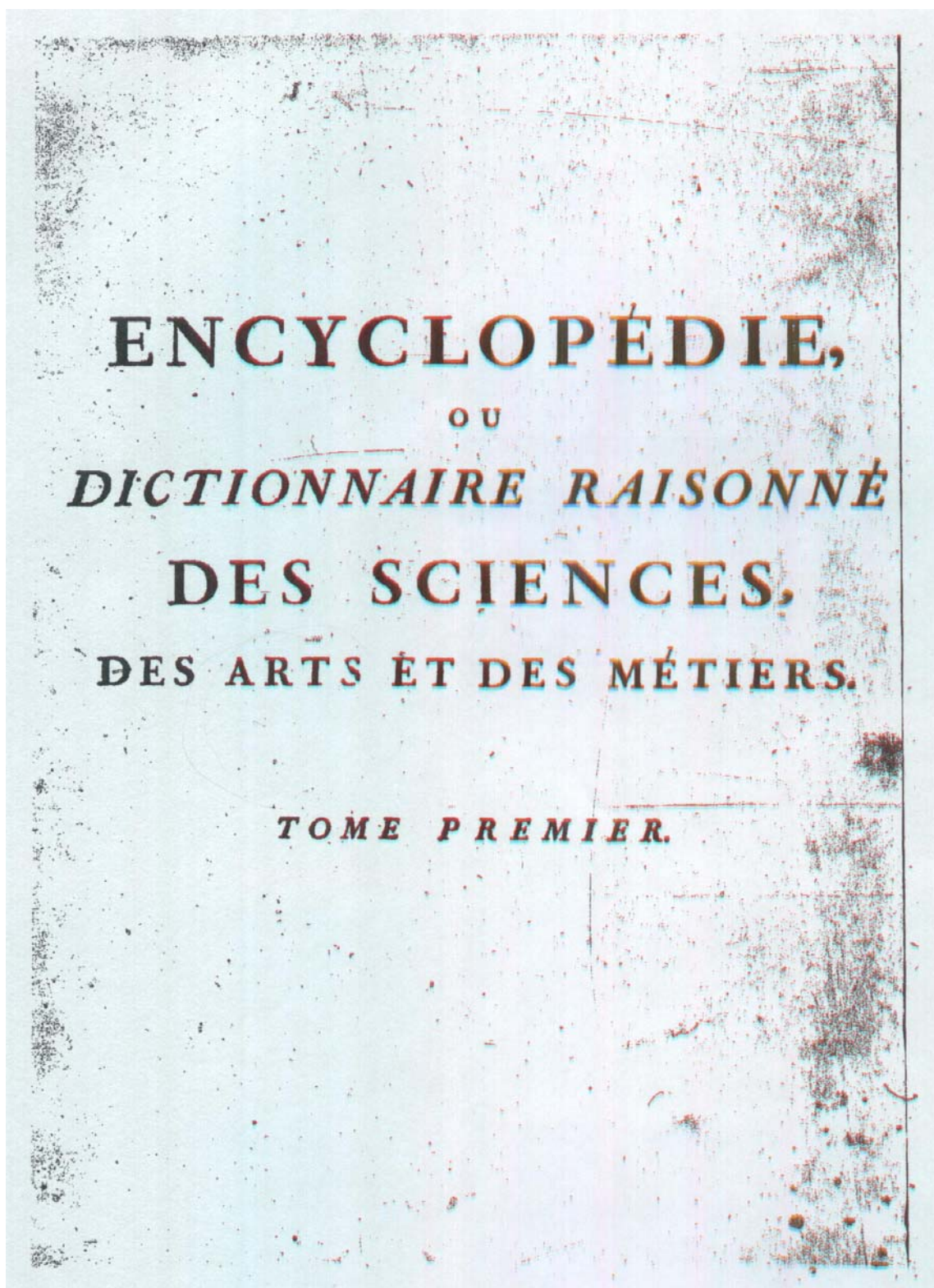


Figura 22: Capa (ou Front Page) do primeiro volume da Enciclopédia original. Fonte: Internet - 2001



Figura 23: Front Page (Capa) de uma edição on-line da Enciclopédia original. Fonte: Internet - 2001



Figura 24: Front Page (Capa) de uma enciclopédia na Internet. O aludido direito de acesso gratuito parece ser um avanço face à antiga enciclopédia, mas é fácil ver o quanto esse acesso “franco” é relativo. Fonte: Internet - 2001

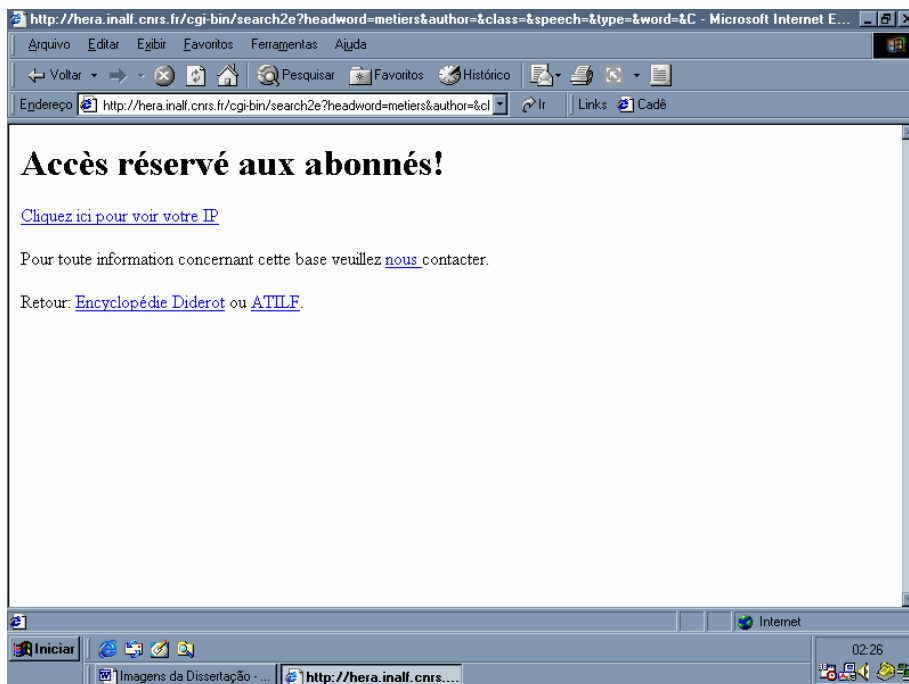


Figura 25: O aviso é claro: sem inscrição não há acesso. A primeira Enciclopédia também custava caro. A educação iluminista sempre foi excludente. Fonte: Internet - 2001

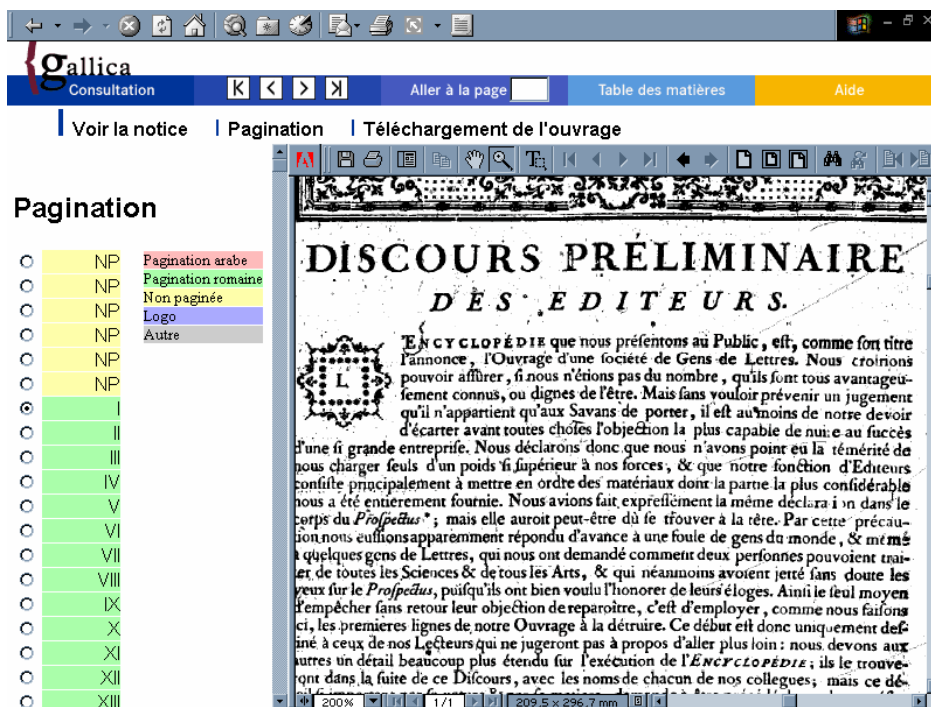


Figura 26: Site público francês. Nele, a íntegra fac-similar da Enciclopédia original. Fonte: Internet - 2001

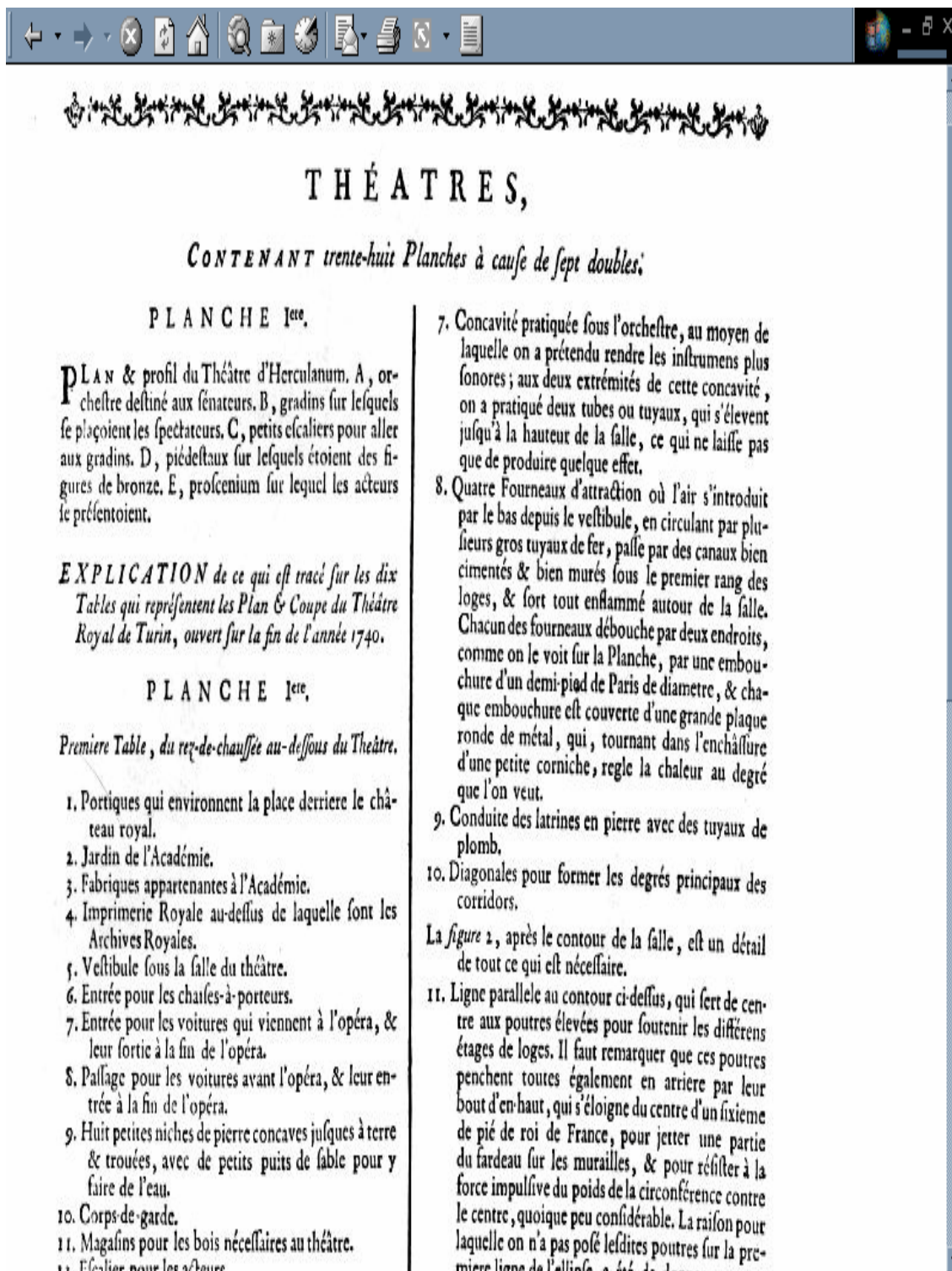


Figura 27: O índice de imagens sobre teatros da Enciclopédia original estabelece remissões com outros lugares (pranchas ilustradas e textos) da obra. Fonte: Internet - 2001

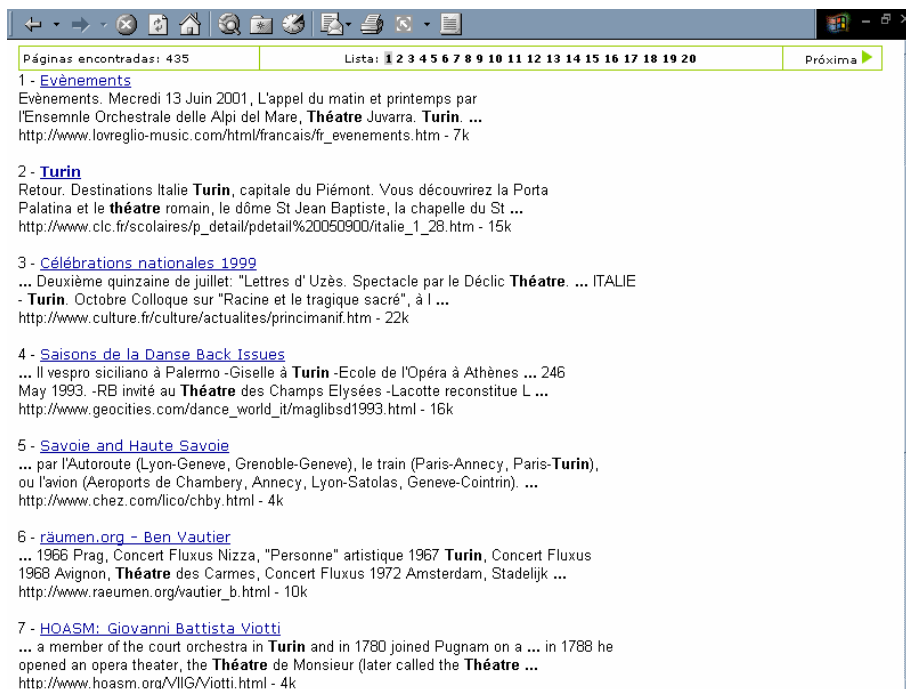


Figura 28: O Índice de Home Pages sobre teatro estabelece links com outros sites (lugares - ou não-lugares - da Internet). Fonte: Internet - 2001

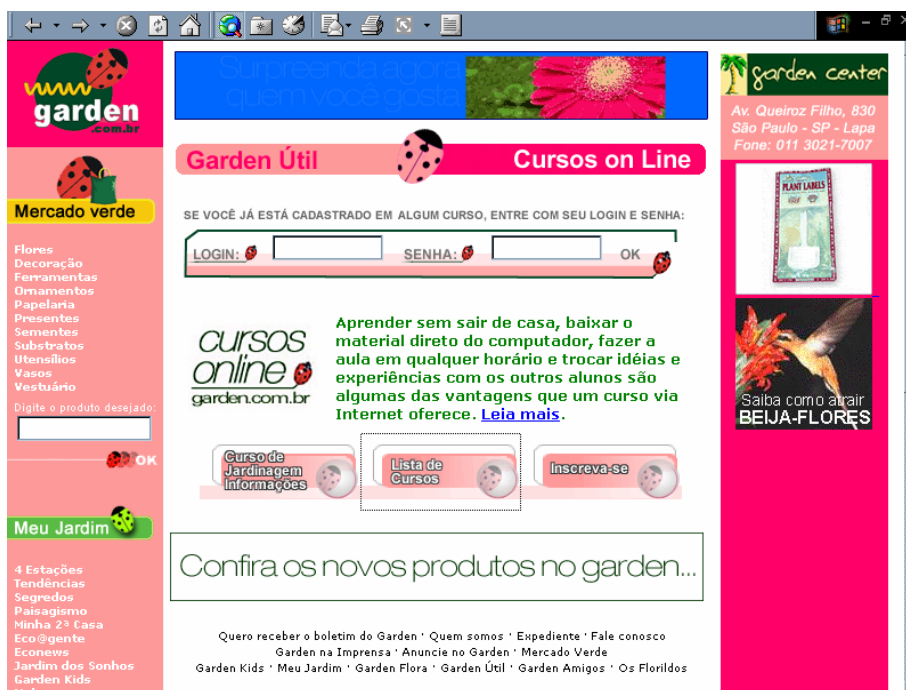


Figura 29: Educação para o trabalho. Site rico em imagens e simulações para aprender a "mexer" na terra. Fonte: Internet - 2001

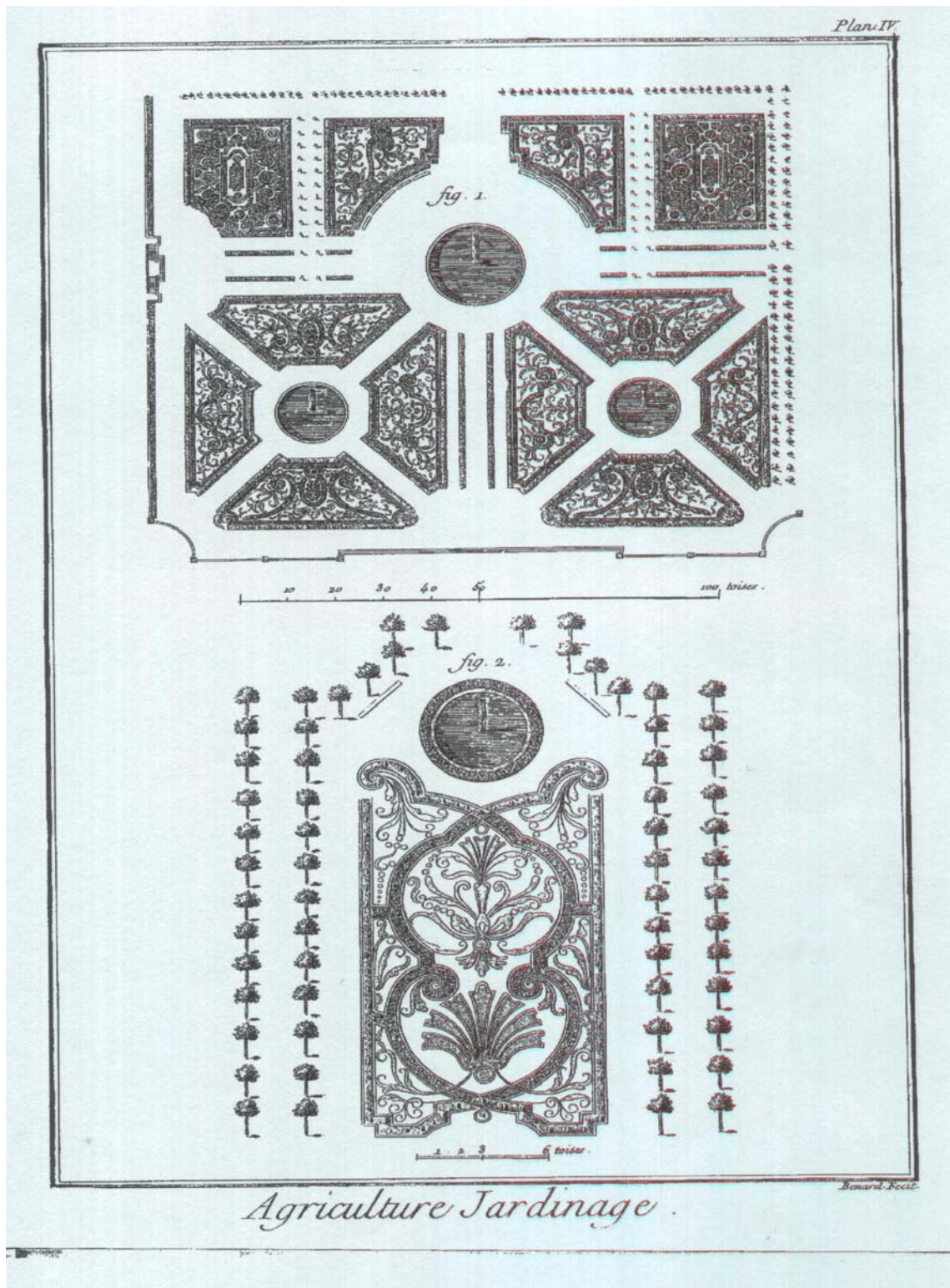


Figura 30: Imagem da terra: essencial à simulação e à assimilação. Fonte: Internet - 2001

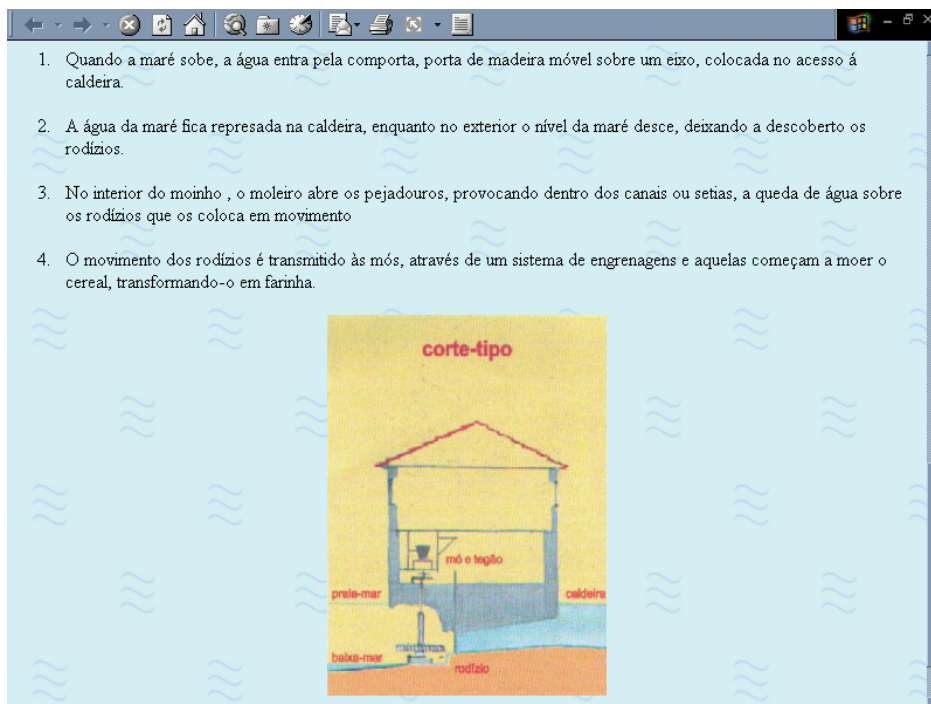


Figura 31: Como construir um moinho por gravidade. Educação para o trabalho. Fonte: Internet - 2001

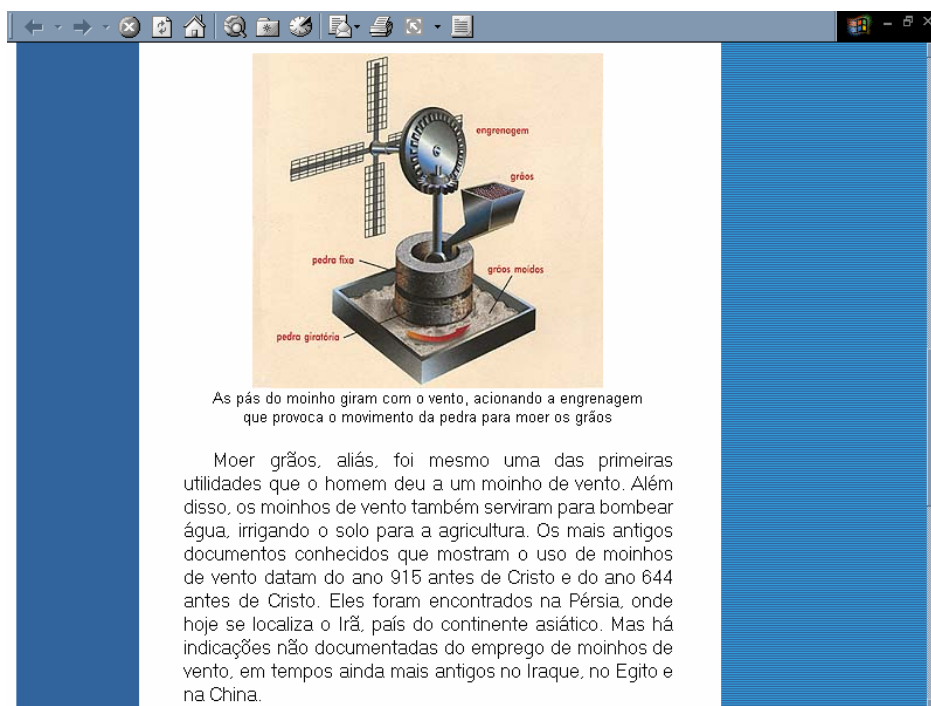


Figura 32: Como construir um moinho de vento. Educação para o trabalho. Fonte: Internet - 2001

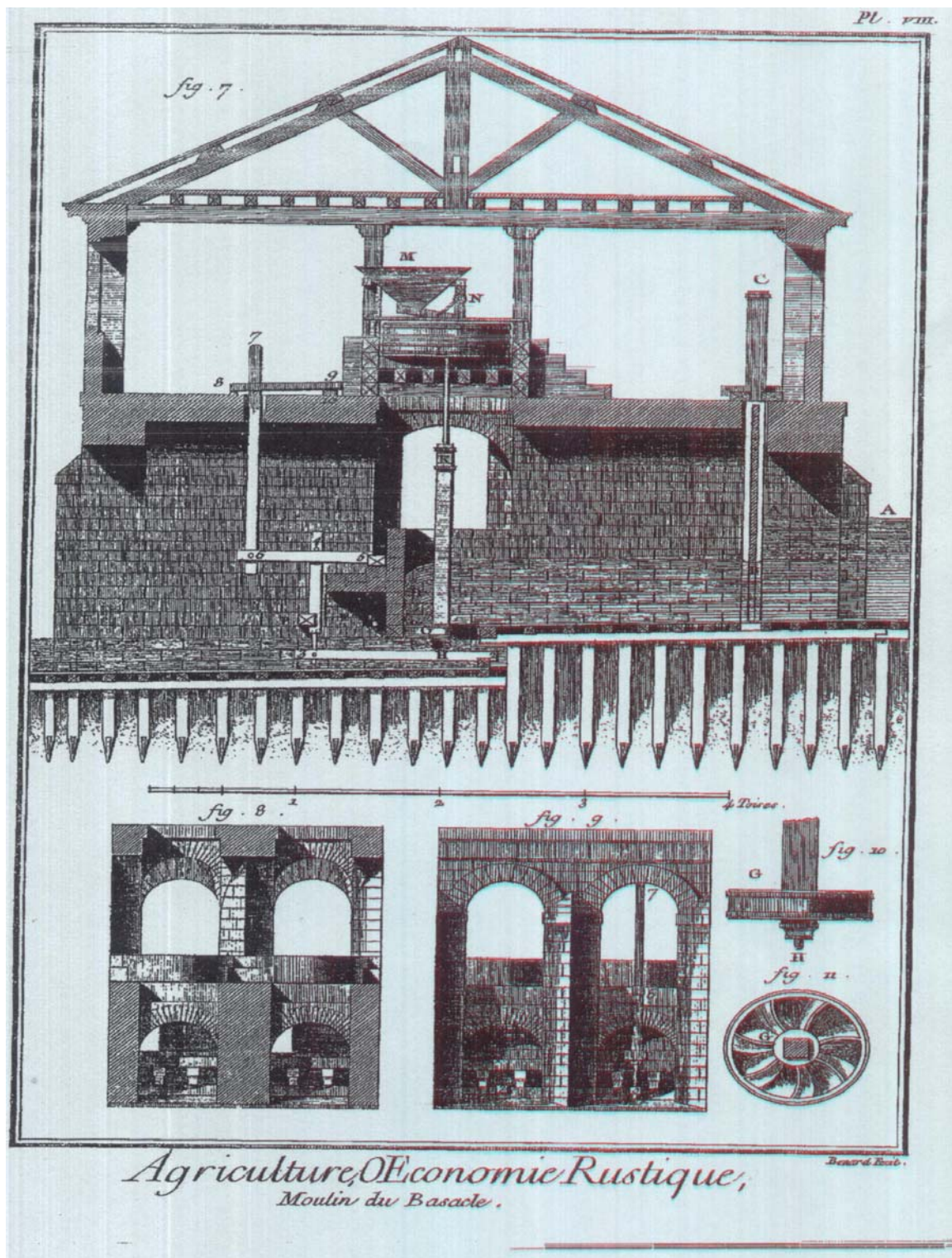


Figura 33: Ensinar a construir moinhos no século XVIII. Um imperativo para alavancar a agricultura e a economia. Fonte: Internet - 2001

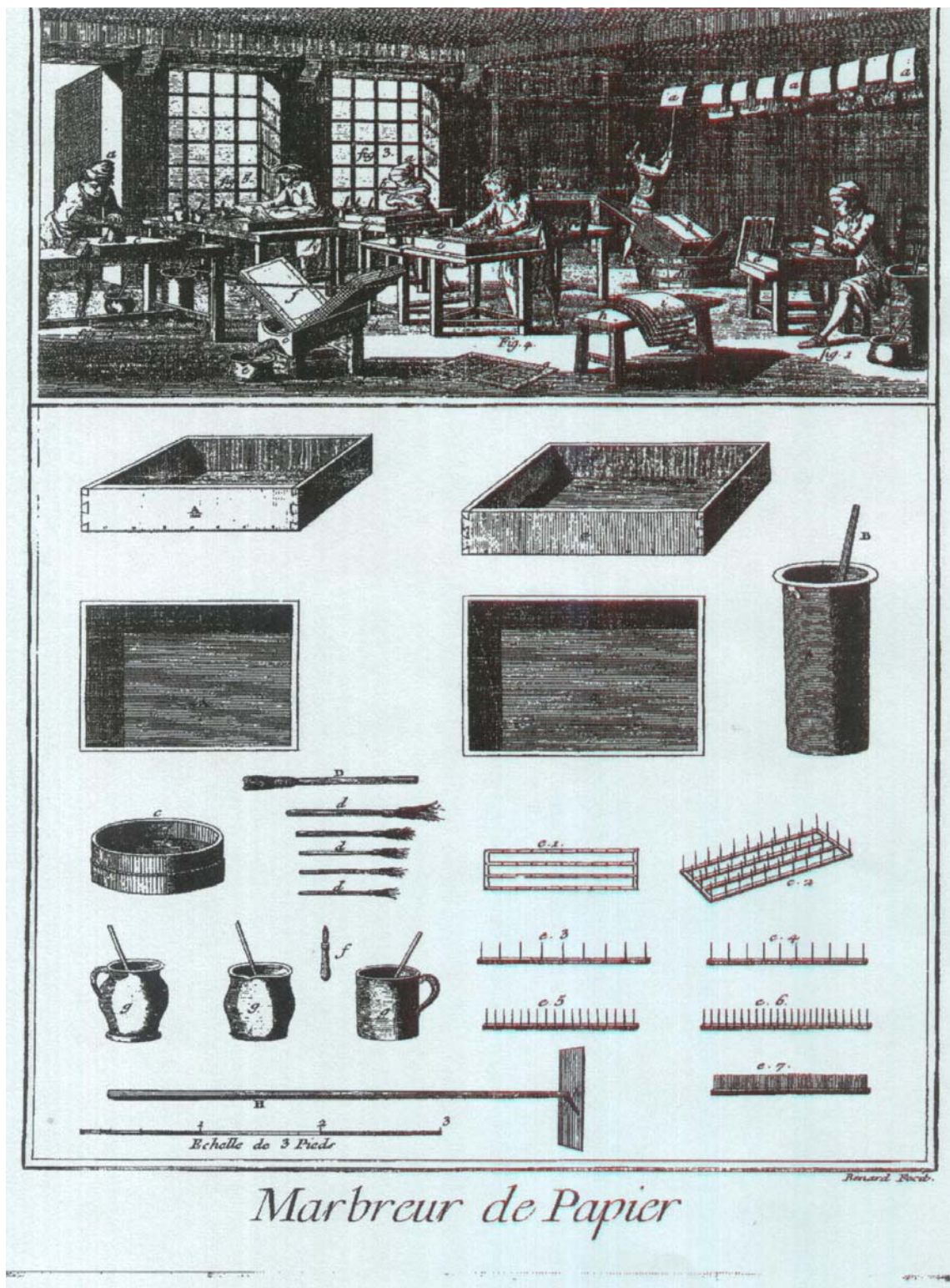


Figura 34: Como funciona, como se faz: fabricação do papel. Notar o treinamento da mão-de-obra.
 Fonte: Internet - 2001

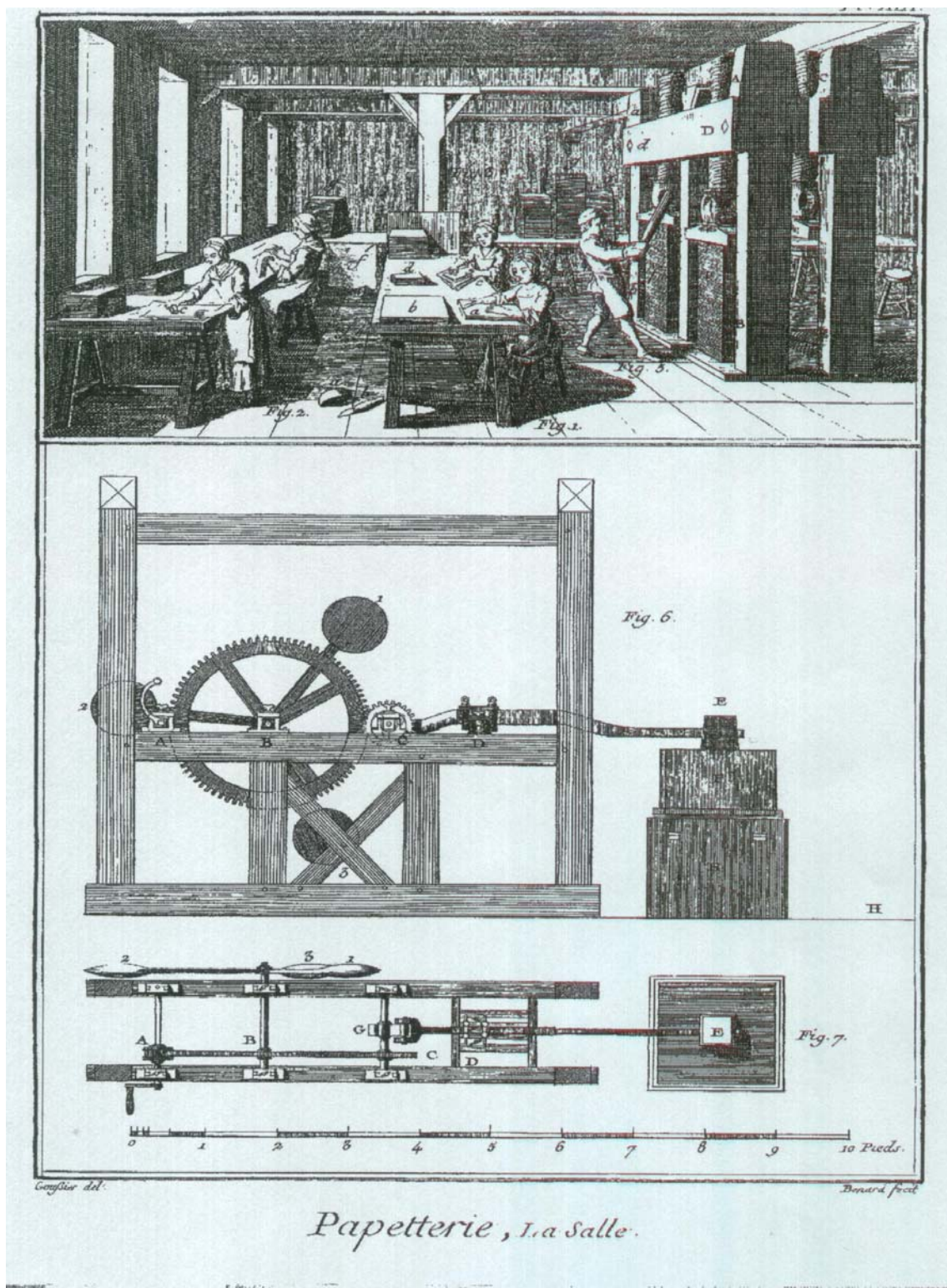


Figura 35: A confecção do papel era certamente um tema caro aos editores de uma obra que carecia tanto dele. Fonte: Internet - 2001



Figura 36: Permanência: Notar que ilustrações e título do site foram extraídos diretamente da Enciclopédia original. Fonte: Internet - 2001

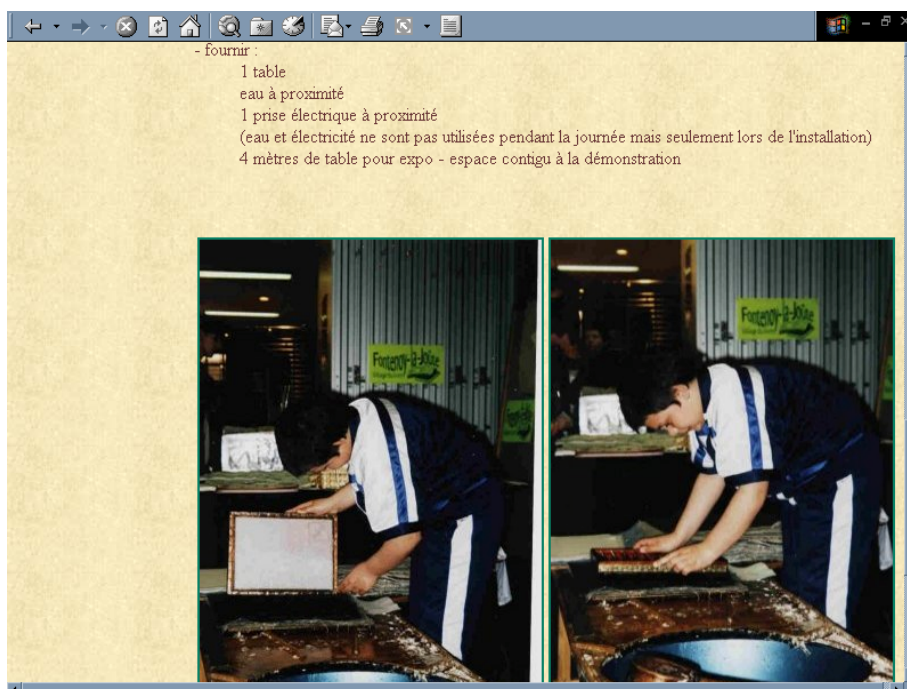


Figura 37: Como funciona, como se faz: aparentemente o fabrico do papel continua relevante, mesmo quando as páginas são eletrônicas. Notar a dimensão de “treinamento” de mão-de-obra. Fonte: Internet - 2001

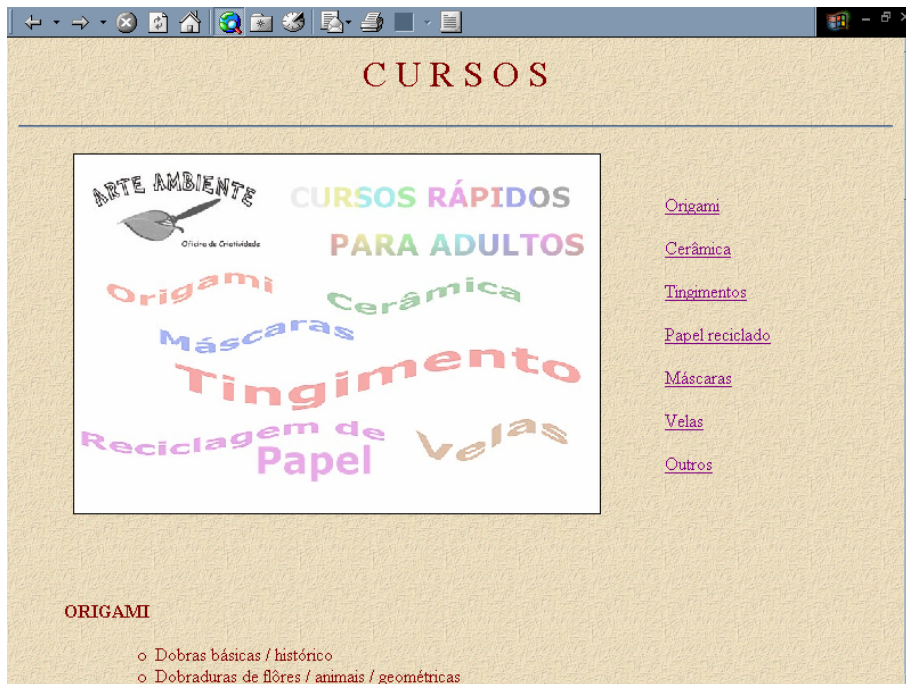


Figura 38: Cursos de todos os feitios, muitos deles, a exigir uma forte empiria. Atenção à logomarca insinuando ondas: um oceano de cursos. Fonte: Internet – 2001

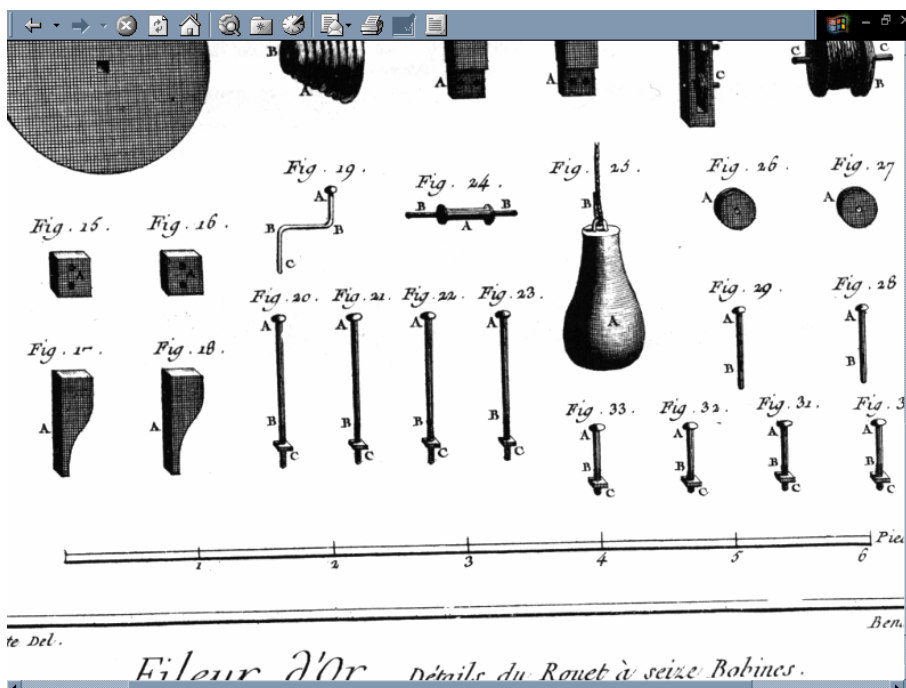


Figura 39: Detalhar cada coisa, orientar minuciosamente a feitura de cada detalhe do real. O Robinson Crusóé é basicamente uma história do como fazer: estando sozinho, estando ilhado, num oceano. Fonte: Internet - 2001

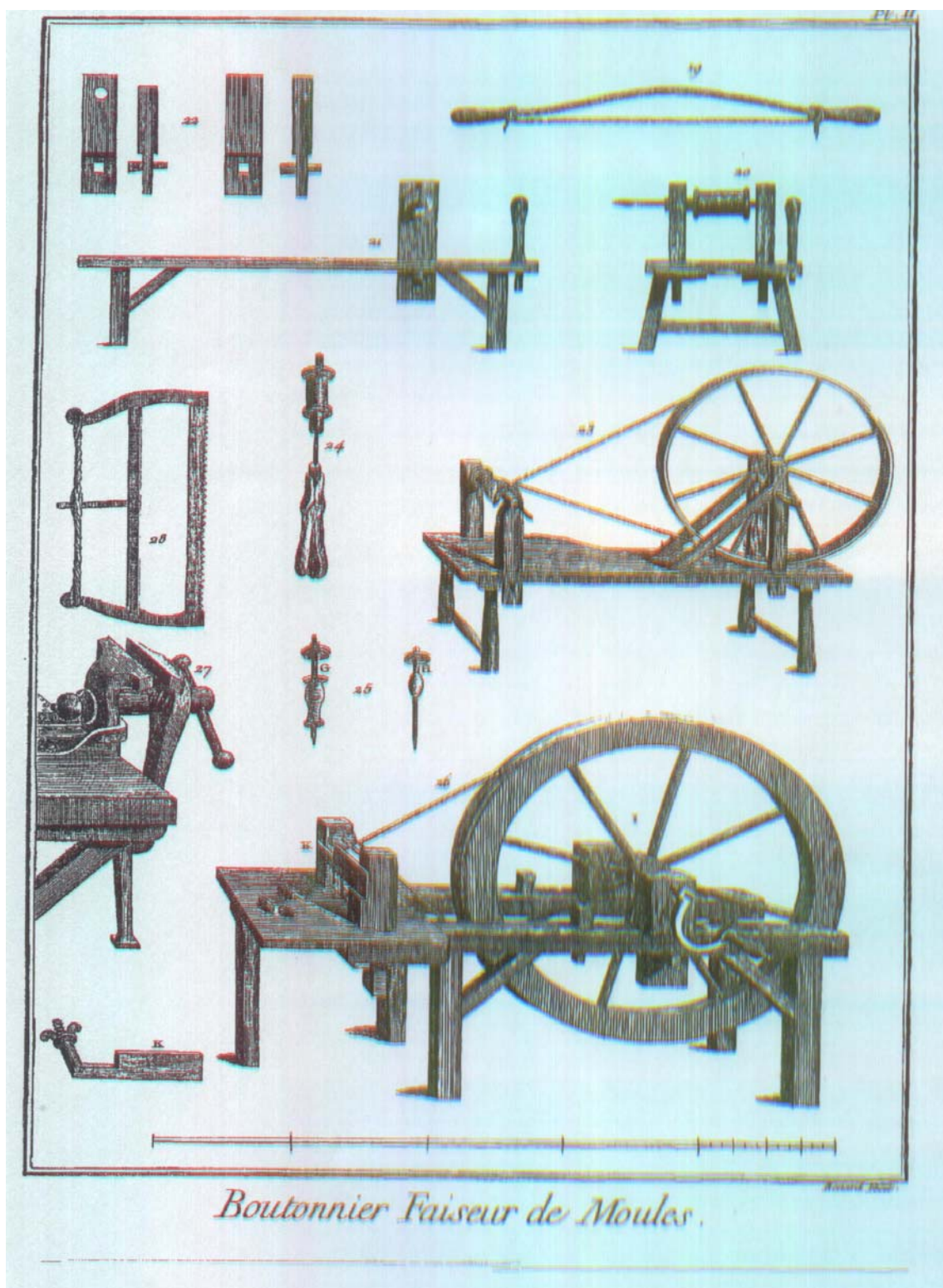




Figura 40: A Enciclopédia de Diderot e Voltaire tratou de "frivolidades" como a tessitura do crochê.
 Fonte: Internet - 2001

Emie Bishop's Boutonnier Holder
FREE PATTERN



[\(Back to Designer Feature\)](#)



Design: 38W x 58H
28 count 2.7 x 4.36, cut fabric 9 x 10.5
32 count 2.31 x 3.62, cut fabric 8.5 x 9.5
The model was stitched on 28 count cream linen from Wichelt Imports, Inc.

Additional Materials:
Caron Watercolours - Natural
Caron Wildflowers - Natural

Design Notes:

1. Each square on the chart represents two fabric threads.
2. The design contains a variety of needlework techniques including: Algerian Eye, Four-sided, Buttonhole, Kloster, Woven Bar and Dove's Eye

Figura 41: As "frivolidades" fazem parte da natureza, por isso não poderiam estar fora das obras que buscam a totalidade. Fonte: Internet – 2001

Instructions:

1. Use 1 ply Watercolours Natural to work Klosters, Buttonhole edge and the Four-sided stitch.
2. Use 1 ply Wildflowers Natural for the Algerian Eye stitches.
3. Cut the marked fabric threads.
4. Using 1 ply Wildflowers Natural complete the pattern of Woven Bars and Dove's Eyes.
5. Trim fabric away from the Buttonhole edge. Also trim the fabric threads from the hole in the center.

Woven Bars with Dove's Eyes

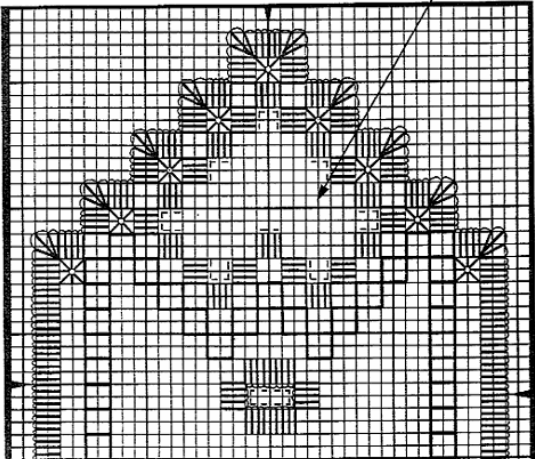


Figura 42: Um esquema de bordado idêntico pode ser encontrado na Enciclopédia original. As frivolidades da Internet têm raízes. Fonte: Internet - 2001

D O C

DOCTEUR EN THÉOLOGIE, (*Hist. ecclési.*) titre qu'on donne à un ecclésiastique qui a pris le degré de docteur dans une faculté de Théologie, en quelque université. *Voyez DOCTORS.*

Le tems d'étude nécessaire pour parvenir à ce degré, la cérémonie de l'inauguration ou prise de bonnet, ne font pas tout-à-fait les mêmes dans toutes les universités du royaume. Voici ce qui s'observe à ces deux égards dans la faculté de Théologie de Paris.

Le tems d'études nécessaire est de sept années; deux de Philosophie, après lesquelles on reçoit communément le bonnet de maître-ès-arts; trois de Théologie, qui conduisent au degré de bachelier en Théologie; & deux de licence, pendant lesquelles les bacheliers font dans un exercice continué de thèses & d'argumentations sur l'Écriture, la Théologie scholastique, & l'Histoire ecclésiastique.

Lorsque les bacheliers ont reçu du chancelier de l'université la bénédiction de licence, ceux d'entre eux qui veulent prendre le bonnet de docteur, vont demander jour au chancelier, qui le leur assigne. Il faut être prêt pour prendre le bonnet. Le licencié pour lors a deux actes à faire; l'un le jour même de la prise de bonnet, l'autre la veille. Dans celui-ci il y a deux thèses: la première soutenue par un jeune candidat, qu'on appelle *auditore*. *Voyez AULIQUE*. Deux bacheliers du second ordre disputent contre lui; & le licencié est auprès de lui; & le grand-maître d'études qui a ouvert l'acte en disputant contre le candidat, préside à cette thèse qu'on nomme *explicative*, & qui dure environ trois heures. Le second acte qui suit immédiatement, se nomme *vespérie*, *actus vespertinus*, parce qu'il se fait toujours le soir. Deux docteurs qu'on appelle *magister regius*, & l'autre *magister terminorum interpretis*, y disputent contre le licencié, chacun pendant une demi-heure, sur un point de l'Écriture-sainte, ou de la morale. L'acte est terminé par un discours que fait le grand-maître d'études, & qui roule ordinairement sur l'éloge du savoir & des vertus du licencié. *Voyez EXPECTATIVE & VESPÉRIE*.

Le lendemain matin sur les dix heures, le licencié revêtu de la fourrure de docteur, précédé des maîtres de l'université (& dans les maisons de Sorbonne & de Navarre, du cortège des bacheliers en licence, revêtus de leurs fourrures), & accompagné de son grand-maître d'études, se rend à la salle de l'archevêché; il se place dans un fauteuil, le chancelier ou le sous-chancelier à sa droite, & le grand-maître d'études à sa gauche. La cérémonie commence par un discours que prononce ou lit le chancelier, ou le sous-chancelier. Le récipiendaire y répond par un autre discours; après lequel le chancelier lui fait prêter les sermens accoutumés, & lui met son bonnet sur la tête. Il le reçoit à genoux, se relève, reprend sa place, & préside à une thèse qu'on nomme *auditiva*, parce qu'on le soutient dans la salle (*sala*) de l'archevêché. Le nouveau docteur y dispute pendant environ une heure contre son audicaire; ensuite il va dans l'église de Notre-Dame; à l'autel des martyrs, jurer sur les SS. Évangiles qu'il répandra son sang, s'il est nécessaire, pour la défense de la religion. Enfin son cortège le reconduit à sa maison.

Au *primus mensis* suivant, c'est-à-dire à la plus prochaine assemblée de la faculté, il paroît, prête les sermens accoutumés, & dès-lors il est inscrit au nombre des docteurs. Mais il ne jouit pas encore pour cela de tous les privilèges, droits, émolvens, &c. attachés au doctorat; il ne peut ni assister aux assemblées, ni présider aux thèses, ni exercer les fonctions d'examineur, censeur, &c. qu'au bout de six ans: alors il soutient une dernière thèse qu'on nomme *resumptiva*, & il entre en pleine jouissance de tous les droits du doctorat. *Voyez RESUMPTA*.

D O C

Les fonctions des docteurs en Théologie dans l'intérieur de la faculté, sont d'examiner les candidats, de présider aux thèses, d'y assister avec droit de suffrage en qualité de censeurs, qu'on nomme par semaine & en certain nombre; de diriger les études des jeunes théologiens, de veiller sur les mœurs des bacheliers en licence, d'assister aux assemblées ordinaires ou extraordinaires de la faculté, d'y opiner suivant leurs lumières & leur conscience sur la censure des livres, & les autres affaires qu'on y agit, &c.

Leurs fonctions par rapport à la religion & à la société, sont de travailler dans le saint ministère à instruire les peuples, d'aider les évêques dans le gouvernement de leurs diocèses, d'enseigner la Théologie, de consacrer leurs veilles à l'étude de l'Écriture, des Pères, & du Droit canon; de décider des cas de conscience, de défendre la foi contre les hérétiques, & d'être par leurs mœurs l'exemple des fideles, comme par leurs lumières ils en sont les guides dans les voies du salut.

Les frais de la prise de bonnet de docteur montent à environ cent écus pour les réguliers, au double pour les séculiers-universitaires, & à près de cent pistoles pour les docteurs des maisons de Sorbonne & de Navarre. *Voyez UBQUISTE, NAVARRE, SORBONNE, THÉOLOGIE. (G)*

DOCTEUR EN DROIT, (*Jurisprud.*) est celui qui après avoir obtenu les degrés de baccalauréat & de licence dans la faculté de Droit, y a ensuite obtenu le titre & le degré de docteur. Pour y parvenir, il est obligé de soutenir un acte public qu'on appelle *thèse de doctorat*. Cet acte n'est point probatoire: on n'y donne point de suffrages; de sorte que ce n'est proprement qu'une thèse d'apparat qui précède la réception; le président de l'acte pourroit néanmoins, s'il ne trouvoit pas le récipiendaire assez instruit, remettre, de l'avis de la faculté, la séance à un autre tems. Il faut au moins un an d'intervalle entre le degré de licence & la thèse de doctorat.

Il y avoit autrefois trois sortes de docteurs en Droit: savoir des docteurs en droit civil, des docteurs en droit canon, & des docteurs *in utroque jure*, c'est-à-dire en Droit civil & canon. Mais depuis la révocation de l'édit de Nantes, on n'est plus admis à prendre des grades en droit civil seulement, quoiqu'on puisse en prendre en droit canon seulement; il y a pourtant une exception en faveur des étrangers faisant profession de la religion protestante, qui sont admis à prendre des degrés dans le seul droit civil; ce qui paroît résulter d'une déclaration du Roi du 14 Mai 1724: au moyen de quoi les régnoles ne peuvent être que docteurs *in utroque jure*, ou bien seulement en droit canon, supposé qu'ils soient ecclésiastiques, & qu'ils ne prennent leurs degrés qu'en droit canonique. Leur grade & leur titre dépend des inscriptions qu'ils ont prises, & des actes qu'ils ont soutenus.

Ils reçoivent tous par les mains du professeur qui a présidé à l'acte de doctorat, d'abord la robe d'écarlate, telle que les docteurs la portoient anciennement, avec le chaperon herminé aussi suivant l'ancienne forme, ensuite la ceinture; puis le président leur remet entre les mains le livre, ce que l'on appelle *traditio libri*, c'est-à-dire le corps de Droit civil & canonique, qu'on leur présente d'abord fermé & ensuite ouvert; il leur donne après cela le bonnet de docteur, leur met au doigt un anneau, embrasse le récipiendaire, & déclare publiquement sa nouvelle qualité. Toute cette cérémonie est précédée d'un discours du président, lequel, en donnant au récipiendaire la robe de docteur, & les autres marques d'honneur, explique à mesure quel en est l'objet.

Le nouveau docteur, après avoir été embrassé par le président, va à son tour embrasser tous les autres membres de la faculté, & à l'assemblée suivante il

Figura 43: Verbete da Enciclopédia original sobre "doutor". Notar a quantidade de remissões (links, voyez) internas, algumas no interior do texto. Fonte: Internet - 2001

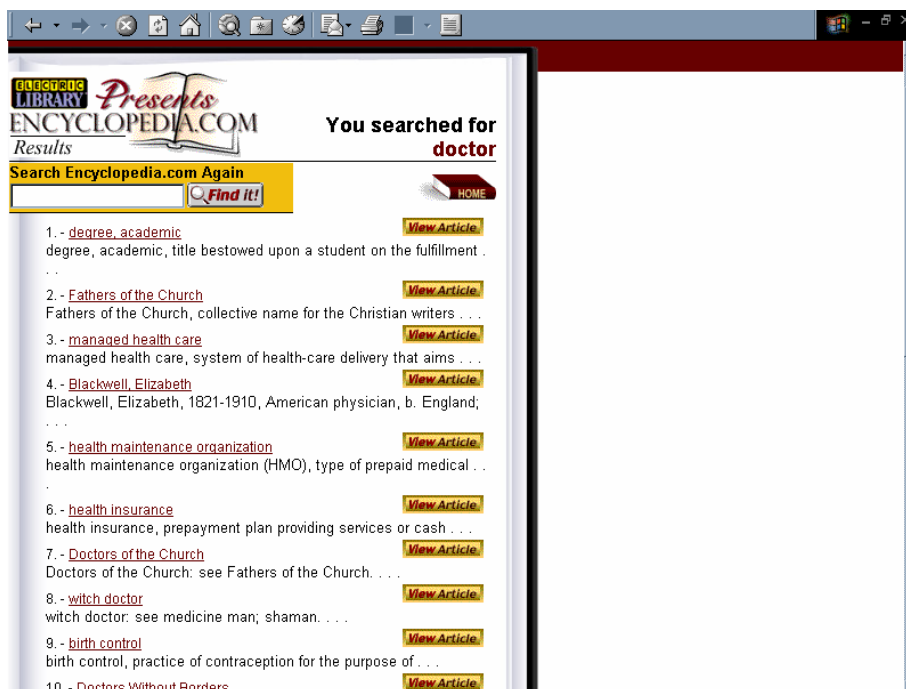


Figura 44: Links (remissões) para outros assuntos envolvendo o verbete doutor (da academia, da igreja, etc.). O conhecimento circula (Enkiklos, Paideia). Fonte: Internet – 2001



Figura 45: Permanência e simulação: na superfície eletrônica, o livro de papel empresta significado e credibilidade (como ícone e evocação) a uma enciclopédia on-line. Fonte: Internet - 2001

*ment des sciences*¹; il est composé de la préposition grecque ἐν, *en*, et des substantifs κύκλος, *cercle*, et παιδεία, *institution, science, connaissance*. En effet, le but d'une *Encyclopédie* est de rassembler les connaissances éparses sur la surface de la terre; d'en exposer le système général aux hommes avec qui nous vivons, et de le transmettre aux hommes qui viendront après nous, afin que les travaux des siècles passés n'aient pas été des travaux inutiles pour les siècles qui succéderont; que nos neveux, devenant plus instruits, deviennent en même temps plus vertueux et plus heureux; et que nous ne mourions pas sans avoir bien mérité du genre humain.

Il eût été difficile de se proposer un objet plus étendu que celui de traiter de tout ce qui a rapport à la curiosité de l'homme, à ses devoirs, à ses besoins et à ses plaisirs. Aussi quelques personnes, accoutumées à juger de la possibilité d'une entreprise sur le peu de ressources qu'elles aperçoivent en elles-mêmes, ont prononcé que jamais nous n'achèverions la nôtre. (Voyez le *Dictionnaire de Trévoux*, dernière édition, au mot ENCYCLOPÉDIE.) Elles n'entendront de nous, pour toute réponse, que cet endroit du chancelier Bacon, qui semble leur être particulièrement adressé: *De impossibilitate ita statuo; ea omnia possibilis et præstabilia esse censenda, quæ ab aliquibus perfici possunt, licet non a quibusvis; et quæ a multis conjunctim, licet non ab uno; et quæ in successione sæculorum, licet non eodem ævo; et denique quæ multorum cura et sumptu, licet non opibus et industria singulorum.* (BACON. Lib. II, *De Augment. Scient.*, cap. I, page 103.)

Quand on vient à considérer la matière immense d'une *Encyclopédie*, la seule chose qu'on aperçoive distinctement, c'est que ce ne peut être l'ouvrage d'un seul homme. Et comment un seul homme, dans le court espace de sa vie, réussirait-il à connaître et à développer le système universel de la nature et de l'art, tandis que la société savante et nombreuse des académiciens *de la Crusca* a employé quarante années à former son vocabulaire; et que nos académiciens français avaient travaillé soixante ans à leur Dictionnaire, avant que d'en publier la première édition? Cependant qu'est-ce qu'un dictionnaire de

1. Voyez la note de la page première du Prospectus. (D.).



Figura 47: A enciclopédia, segundo os enciclopedistas II. Fonte: Internet - 2001



Figura 48: Confeção de barricas on-line no século XXI. Fonte: Internet - 2001

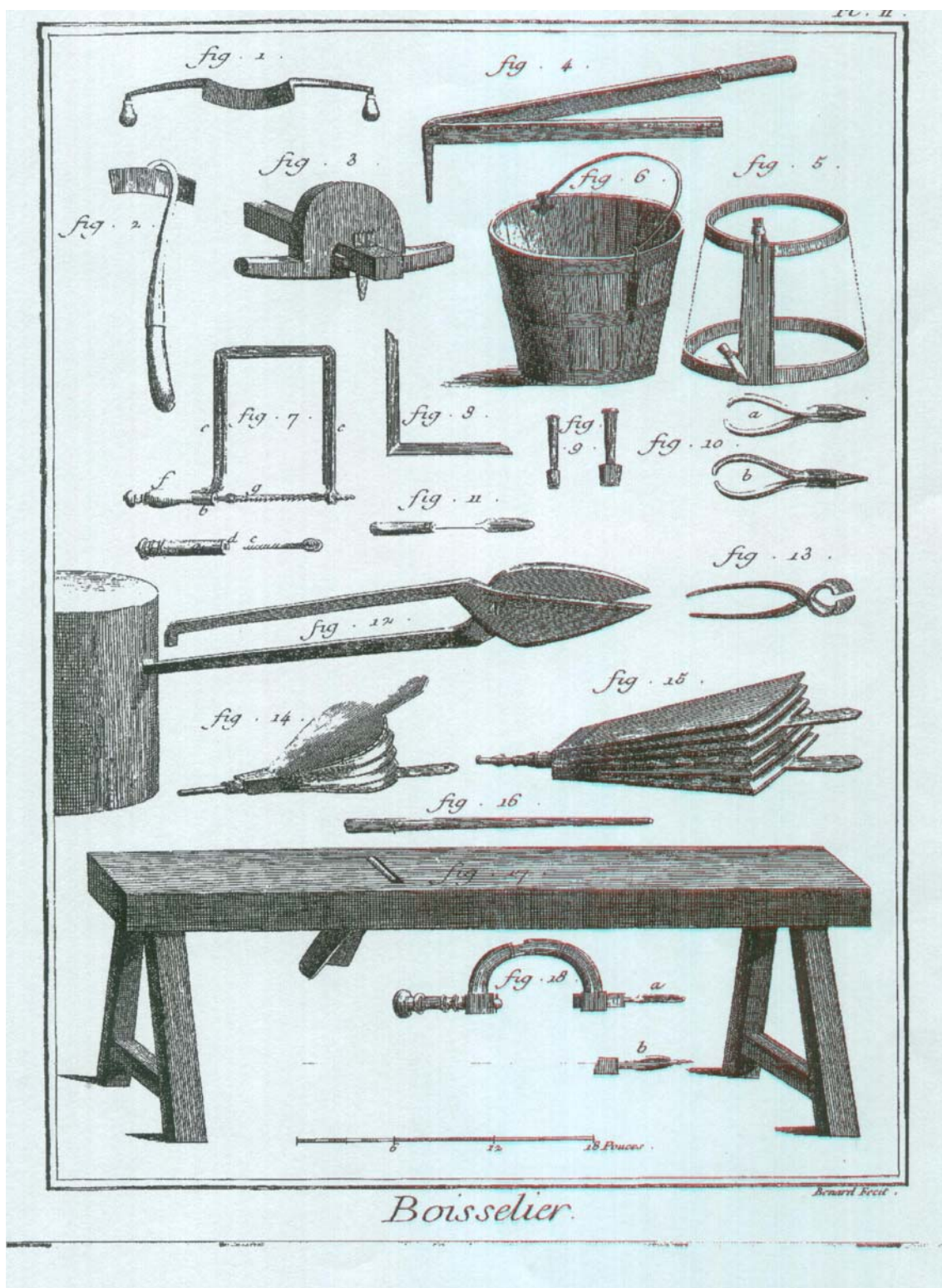


Figura 49: Tanoaria no século XVIII, via Enciclopédia. Fonte: Internet - 2001

Figura 50: Este site viabiliza qualquer um a criar seu próprio site de pesquisas on line, acadêmicas ou não. Fonte: Internet - 2001

Figura 51: Educação on-line: status de educação superior (ver a legislação em "Anexos"). Fonte: Internet - 2001



Figura 52: Simulação: a empiria possível na Internet. Este aqui reproduz a trajetória do satélite Hubble. A idéia é fazer com que a pessoa vá à janela (natureza) para conferir a trajetória com lunetas. Fonte: Internet – 2001



Figura 53: Esta estampa da Enciclopédia original chama-se "Antiguidade" e está reproduzida de forma fac-similar numa Enciclopédia on-line. O passado, presente. Fonte: Internet - 2001

Capítulo VII – Educação na pós-modernidade

“Vós filósofos de toucador estudam a história natural em gabinetes; são afetados; sabem nomes e não tem nenhuma noção da natureza. Mas o gabinete de Emílio é mais rico que o dos reis; é a terra inteira”. ROUSSEAU. Emílio ou da educação.

7.1 – Ruptura e permanência

Concluindo os nossos “Raciocínios e derivações” começamos a notar que entre a educação iluminista via Enciclopédia e a EAD on-line dita pós-moderna, há um curioso movimento de aparente ruptura e insinuante permanência, senão vejamos.

7.2 – Raciocínios e derivações – IIº Movimento

4ª Proposição: A educação em rede é um atributo caracterizador, em alto grau, da educação dita pós-moderna.

Muitos autores já enfatizaram que o conhecimento pós-moderno é um modelo de conhecimento que se processa em rede²²⁵. A Internet seria a sua forma de expressão mais perceptível. Desse modo, não são poucas as escolas que buscam disponibilizar o acesso á Internet nas suas dependências para tentar coadunar as suas práticas com aquelas ditas mais “pós-modernas”.

Na verdade, o tempo dito “pós-moderno”, tem como uma de suas características básicas, a relação estreita com tudo aquilo que é denominado tecnociência. A Internet seria apenas uma das manifestações dessa tecnociência. O uso do computador é responsável por um bom número dessas tecnociências. A impressão que fica após a leitura dos luminares desta nova maneira de processar o conhecimento é algo incômoda. A leitura de Pierre Lévy, por exemplo, sempre

²²⁵ Ver SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. São Paulo: Editor Armazém das Letras, 2000 e também: LEVY, op. cit.,1999.

deixa a impressão de que se empresta um valor desmedido a algo que afinal de contas é apenas uma máquina²²⁶. Máquinas, a humanidade já conheceu várias, algumas delas não sobreviveram sequer a uma geração inteira. Nos tempos dinâmicos em que vivemos, parece ser mais sensato emprestar menor valor ainda a esta ou aquela máquina específica. Se nos ativermos, no entanto a essência do sentido da máquina, num determinado contexto histórico, poderemos realizar no entanto abstrações interessantes. No caso da máquina a vapor ela foi logo superada por máquinas outras que tinham outras formas de combustão e produção de energia. O motor a explosão guarda com o motor a vapor uma única identidade: o aumento e a aceleração da produção ou, dito de outro modo, o incremento da extração da mais-valia. Qual seria a identidade entre a tecnociência e o motor a explosão? Por mais distantes que estejam em termos culturais e tecnológicos um arado e um computador, eles têm o mesmo propósito último, propósito último esse que compartilham com o motor a vapor ou a explosão: a expansão das possibilidades de trabalho no ser humano. Mas não só isso. As fábricas demitem milhares todos os dias com a introdução de robôs na produção por alguma razão. Todos os dias, senão profissões, mas pelo menos atribuições, desaparecem ou têm que ser substancialmente revistas porque um novo

²²⁶ Ele mesmo é forçado a admitir que nem tudo são flores: “Em primeiro lugar, o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício. De fato, também vemos surgir na órbita das redes digitais interativas, diversos tipos de formas novas...

- de isolamento e de sobrecarga cognitiva (stress pela comunicação e pelo trabalho diante da tela),
- de dependência (vício na navegação ou em jogos em mundos virtuais),
- de dominação (reforçados centros de decisão e de controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede etc.),
- de exploração (em alguns casos de teletrabalho vigiado ou de deslocalização de atividades no terceiro mundo),
- e mesmo de *bobagem coletiva* (rumores, conformismo em rede ou em comunidade virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, ‘televisão interativa’)

(LEVY, op. cit.,1999, p.29/30)

programa de computador executa as atribuições de um ser humano. Por alguma razão. A dificuldade em encarar de frente essa *razão* coloca em perigo toda a credibilidade dos teóricos entusiastas da informática. A dimensão social do mundo pós-informatizado permanece debaixo do tapete e para quem tem a ousadia de levantar uma das pontas do tapete, e olhar as coisas que não brilham numa tela, verá que o que está ali debaixo, está ali debaixo, desde a modernidade²²⁷.

Outro âmbito que definiria o pós-moderno seria a rediscussão da noção de *verdade*. A verdade na cultura “pós-moderna” seria sempre provisória e relativa (múltipla), em contraposição à verdade moderna, que consistiria, exata e precisamente, no oposto²²⁸ (sic!). A verdade “pós-moderna” seria relativa em grande parte pelo reconhecimento do pensamento ocidental da existência de variados grupos, minorias, tribos e conseqüentemente *verdades* (no *plural*). Essa multiplicidade de verdades possíveis decorreria da aceitação da validade relativa dos vários *jogos de linguagem* concernentes a cada um desses variados grupos. As contribuições de Wittgenstein quanto a sintetizar aquilo que, para nós, era um clamor social e cultural são bastante relevantes para a definição do que consistiria essa verdade “pós-moderna”. No entanto a outra metade da assertiva não parece apresentar maiores novidades. A noção de provisoriedade das verdades é algo inerente ao método científico. E o método científico é moderno.

Mas mesmo a parte da definição de verdade “pós-moderna” que busca contemplar a convivência dos diferentes tem na aceitação da sua originalidade alguma hesitação. Afinal já faz algum tempo que a discordância face a uma outra

²²⁷ A razão pela qual a tecnologia se expande e sofisticada, cortando vagas, expandindo turnos, acelerando os ritmos de produção, é a necessidade de ampliação da mais-valia extraída. É o incremento do capital.

²²⁸ Não podemos desprezar o elemento dado por Rouanet: “Em seu ‘Discurso Sobre as Ciências e as Artes’, Rousseau deplora o desenvolvimento científico, não a partir de uma posição contra-Iluminista, obscurantista, retrógrada, mas a partir da noção perfeitamente Iluminista de que a razão técnica e a científica não terão valor nenhum se implicarem uma perda de autonomia e de liberdade”. (ROUANET, op. cit., 1990, p.27)

compreensão do real (verdade) nos impõe a obrigação de “defender até a morte a liberdade de enuncia-la”. A ONU se funda numa Declaração Universal de viés tipicamente Iluminista e moderno e, embora com as ressalvas já anteriormente traçadas quanto a etnocentricidade da sua estrutura, é fato que aquilo lá existe para o convívio dos contrários ou, pelo menos, dos distintos²²⁹.

Ora, quando se anuncia que a educação “pós-moderna” se beneficiaria das características da educação em rede, o que se está anunciando é que o educando estaria tendo a possibilidade de desenvolver uma compreensão de mundo descentrada e não valorativa.

“Em sala de aula, o tratamento dado pelo professor às informações concernentes aos conteúdos de aprendizagem pode estar inspirado na construção de uma rede e não de uma rota. O professor pode arquitetar territórios a explorar, um conjunto de campos abertos á imersão, à interferência. Pode disponibilizar teias e criar motivações para o envolvimento do aluno. Em lugar de transmitir a informação, ele pode trata-la de modo engendrar a experiência do conhecimento, uma vez que a aprendizagem se dá na exploração (ter a experiência) realizada pelos alunos e não a partir da récita do professor”. SILVA (2000, p.201)

Essa visão de mundo, assim em rede, seria, por definição, não racista, não discriminatória, *dialógica* (Habermas) e competente em estabelecer relações em vários distintos *jogos de linguagem*.

Não é o local nem o momento de discutir os ganhos, se teria, a educação com a incorporação dos valores preconizados pela educação dita “pós-moderna”, mas o fato é que várias correntes pedagógicas da modernidade, entre elas o Iluminismo, buscaram esse mesmo perfil de formação humana. Não temos qualquer dúvida quanto ao “jogo de linguagem” a que se reporta o ecologista que

²²⁹ “A filosofia pós-moderna dissolve o Universalismo Iluminista em pluralismos linguageiros e seus ideais pacifistas são desmascarados como manifestações de nihilismo. Também na prática o Universalismo sucumbe ao particularismo. Desaparece a idéia de uma natureza humana comum, de destinatários comuns e de políticas destinadas a abolir os obstáculos a livre comunicação entre os homens voltam o racismo, o nacionalismo, o regionalismo, o tribalismo. A guerra aparece em toda a parte como uma alternativa à integração supranacional” (ROUANET, op. cit., [199-?], p.98/99).

protege tartarugas e promove uma “educação ambiental” (“conscientização”) no interior de uma esquecida localidade indígena amazônica: o “jogo” desse ecologista ainda é o jogo que se jogou com Sexta feira. O jesuíta “pós-moderno” ainda continua impondo a sua agenda e as suas demandas para os nativos que canibalizam o oxigênio torrado pela máquina cartesiana eurocêntrica. A possibilidade de confrontar variadas verdades numa imensa rede de verdades relativas e situacionais, como vemos, ainda enfrenta os mesmos inimigos que enfrentou o Iluminismo. A diferença apenas parece ser que aqui, nos nossos dias, uma imensa massa marcha, entre ingênua e cínica, para uma utopia na qual “pós-modernamente” ninguém, nem mesmo, *pode* acreditar.

O mais estranho, no entanto, é que onde deveria haver pluralidade de verdades, o que se encontra seja *Consenso* (de Washington), *pensamento único* e *hegemonia global*. Em pleno início de século XXI voltamos a nos debater com maneiras de pensar já suficientemente criticadas, e trituradas, no século XVIII. Ainda hoje se assiste ao espetáculo da civilização ocidental impondo a bala o seu “jogo” de linguagem. Não se pode pensar a contemporaneidade colocando parênteses imaginários em torno de práticas que não tem outra forma de ser definidas senão como imperialistas. Afinal, a que admirável mundo novo se refere a retórica “pós-moderna”²³⁰?

a) Isto e aquilo, **verdade** e **verdades**.

O hábito de trocar de canais constantemente (“zapear”) não se origina do nada. Também ele tem a sua gênese em algum lugar. Essa atitude encontra boa parte da sua lógica na necessidade de ver *isto e aquilo* ao mesmo tempo. Essa voragem por conter o mundo num olhar acreditamos que tem sua primeira tentativa na Enciclopédia e, portanto na lógica totalizante iluminista.

²³⁰ [A Pós Modernidade seria uma tentativa de] “reagir ao mundo moderno fugindo dele em direção ao futuro, em direção a um ‘pós’ indefinido, indeterminado” (ROUANET, op. cit., 1990, p.51).

Existem autores que identificam na modernidade a presença de uma atitude excludente resultante do critério *isto ou aquilo*. Sem dúvida a atitude *isto ou aquilo* faz parte da maneira de proceder iluminista. Isso ocorre pela presença da noção de *verdade* embora, como já temos visto, a noção de *verdade* no Iluminismo não seja absoluta. Esse, aliás, é um dos pontos de distanciamento entre Iluminismo e cartesianismo. O que ocorre é que o Iluminismo manifesta-se no mundo dentro de um sistema sócio econômico e acompanhado por um ideário econômico que tem uma necessidade vital de estabelecer verdades com propósitos produtivos. Para a indústria é importante saber qual composto químico assegura a rentabilidade desta ou daquela ação fabril. Trata-se de saber se é *este ou e aquele* produto químico que assegurará a eficiência da produção e, naturalmente, o *pleno domínio da natureza*. Esse domínio da natureza é herança cartesiana, essa instrumentalização do conhecimento para operar o mundo das coisas conhecidas define-se num claro **ou** escuro que não admite meios termos²³¹. Ou é preto, ou é branco (*apartheid*), ou é comunista ou capitalista (Guerra Fria), ou *é isto ou é aquilo*: sem gradações, sem sombras. Mas interessamos tratar aqui de um lado do Iluminismo estranhamente não muito tratado, o seu lado *isto e aquilo*. Queremos tratar agora da noção de simultaneidade (*isto e aquilo*) que se depreende do texto e da estrutura enciclopédica. A simultaneidade resulta, no texto enciclopédico, da forma alfabética em que ele está expresso. Assuntos díspares encontram-se postos lado a lado por um critério quase que absurdo e sem sentido se olhado friamente: as letras do início da palavra.

Na *Náusea*, Sartre acaba expressando o absurdo e o sem sentido do conhecimento formal no mundo ocidental através de um personagem que lia *sistematicamente* centenas de livros da pequena biblioteca do interior. Um dia, o

²³¹ “O preço que os homens pagam pela multiplicação do seu poder é a sua alienação daquilo sobre o que exerce com o poder. O Iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador se relaciona com os homens. Ele os conhece, na medida em que os pode manipular” (ADORNO, op. cit.,1995.p.24).

alter ego de Sartre descobre algo curioso: a lista dos livros lidos pelo sábio local. Assuntos díspares, sem nenhum nexos entre si, sem nenhuma lógica aparente. Até o momento em que o alter ego de Sartre percebe que a única coisa que une todos os textos lidos numa “lógica” é a ordem alfabética dos títulos. É o início do sentimento de *nauseamento* de Sartre na obra. O sem sentido (absurdo) do conhecimento no ocidente.

É óbvio que esse gênero de reparos à busca por simultaneidade de assuntos tratados ou vistos na cultura recente do mundo é comodamente esquecida quando se fala das virtudes da pós-modernidade e da sua forma de conhecimento baseada no *isto e aquilo*.

A dita pós-modernidade tem como uma de suas formas de expressão por excelência, o cinema. E isto não ocorre á toa. No cinema, é possível existir duas cenas acontecendo ao mesmo tempo a partir de um sistema de corte de imagens. A simultaneidade de ação é tão alcançável na linguagem cinematográfica que a tela pode se abrir em duas ações paralelas em quadros distintos ao mesmo tempo. Sem que seja preciso acabar de mostrar um ato para mostrar o outro.

Esse recurso cinematográfico se mostra bastante claro quando na tela se abrem janelas narrativas simultâneas com narrativas paralelas. Já no cinema dos anos trinta, era comum que isso ocorresse quando um personagem telefonava para outro. A despeito da distância geográfica ficcional entre os dois lugares, ambos, ocupavam a mesma tela numa simultaneidade de lugar, de ação e de tempo²³². A tentativa era reunir numa única visada, tudo o que era concernente ao assunto que ali se tratava no momento. De mostrar numa visada, emissor e receptor numa perspectiva totalizante.

²³² “A sensibilidade pós-moderna é (...) a visão de que é preciso substituir essa razão por outra coisa que não se sabe bem o que é, mas que possa restaurar **os direitos da multiplicidade**, da vida, do verde”.(ROUANET, op. cit., 1990, p; 56). *Grifo nosso*.

O Iluminismo parece-nos, tentou isso na enciclopédia, inclusive com alguma competência, levando em conta as possibilidades técnicas da época (malgrado os enjões que tenha provocado em Sartre). Mas o Iluminismo encontrava um estorvo na sua forma de expressão de totalidade nas limitações intrínsecas da sua base *papel*. O obstáculo do Iluminismo é a base *papel* feitichizada. A base *papel* desempenha (mesmo hoje) uma função muito séria na sociedade fundada a partir das Revoluções Burguesas de XVII e XVIII²³³. Nesta revolução todas as garantias tradicionais que a humanidade tinha para tudo sucumbiram. Agora, nem mais a fé, nem mais a tradição, nem mais as genealogias de sangue garantiam direitos, posses, poderes e autoridades. Já foi observado que a Revolução Francesa é pontuada a todo o momento por juramentos solenes e documentos assinados²³⁴. Num mundo em que se vêm desaparecer todos os parâmetros de estabilidade foi preciso fundar um parâmetro de estabilidade e incorporar a ele, a totalidade ou quase totalidade dos atributos de *sacralidade* que existiam anteriormente. O papel escrito e assinado ganhou os atributos do sagrado e da tradição. No mundo anterior, a palavra empenhada e a tradição consagrada, possuíam um valor jurídico sólido. Aqui, nesse novo tempo o papel será a base sobre a qual se assentará a estabilidade de um mundo que se iniciava incerto.

Juntamente com outros fatores²³⁵, estes raciocínios acima articulados ajudam a entender como alguns “pedaços” da ocidentalidade (países) conseguem movimentar-se com maior lepeidez entre os atributos do moderno e os atributos do

²³³ Para ser preciso, as principais (e fundadoras) revoluções burguesas foram três: a Revolução Inglesa Puritana (1640), a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). Normalmente, se tem a Revolução Francesa por paradigmática desse tipo de evento.

²³⁴ Declaração dos Direitos do Homem, a Constituição dos E.E.U.U., Juramento da Sala da Pela, o Código Civil, etc.

²³⁵ Que ajudam a entender, mas não podemos naturalmente deixar dúvidas quanto a uma infinidade de outros fatores corroborantes, tais como, a cultura regional anterior ao desembarque iluminista, os efeitos do imperialismo, a situação objetiva das forças produtivas, o modelo sócio-econômico vigente, etc.

dito pós-moderno. Vejamos o que ocorre com a base papel recoberta de leis, o Direito²³⁶. É um exemplo de peso, pois a base “estável” do estado ocidental situa-se no campo do Direito e, portanto, desse exemplo podemos vislumbrar ilações sobre outros campos de estruturação da sociedade no ocidente²³⁷. Inclusive sobre a educação presencial (moderna) ou a distância on-line.

O Direito positivo “trava” a mobilidade na medida em que sua condição de existência e de validade reside na *fetichização* da sua base *papel*. O Direito saxão retorna ao papel vezes sem conta, e desse modo – por incrível que pareça, mostra ser *mais fetichizado* que o Direito positivo de origem Romana. Lembremos que o que define o Direito iluminista é, antes de tudo, a crença de que a vida só pode ser concebida como sendo regida por um código ou conjunto de códigos (contratos racionais “naturais”). E de que esse código **tem que** ser válido para todos (de qualquer condição) e em qualquer circunstância (em qualquer condição). No Direito e no Estado brasileiros, por exemplo, o legislador não retorna ao *papel* com frequência²³⁸. No Direito saxão esse retorno é cotidiano. Vale o que está escrito *hoje, agora* (a jurisprudência). No Direito brasileiro, a lei é redigida, posta num arquivo e eventualmente esquecida – o que está determinado não é necessariamente o que é cumprido. Se o Direito Saxão responde mais rapidamente às necessidades da dinâmica histórica e social e estipula novas legislação e jurisprudências válidas sobre cada aspecto da realidade que lhe cerca, isso é demonstração da hiper valorização do fetiche da forma jurídica. O Direito é consuetudinário, *mas é grafado* e aplicado (pois *verdadeiro*). E é considerado verdadeiro (e aplicável) esteja ele grafado na memória ou no papel.

²³⁶ Para esse e outros raciocínios levados a cabo a partir do Direito, ver: DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de Introdução ao Direito*. São Paulo: Saraiva, 1994.

²³⁷ Sobre a importância da superestrutura jurídica face às outras formas de expressão superestrutural ver: MENDONÇA, Nadir Domingues. *O Uso dos Conceitos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

²³⁸ Expressão viva disso são as leis que “não dão certo” e, nem por isso, se busca adequar à realidade. Elas simplesmente continuam em vigor, mesmo sem uso. No lugar do papel, *consensos* verbais.

Se não estiver escrito (ou melhor, *fixado*), não vale. Se não estiver escrito (fixado, retido) não *existe*.

Paradoxalmente, no nosso Direito positivo tropical, o legislador não retorna ao papel anos, décadas a fio. Leis sem efeito e/ ou caducas continuam em vigor. No cotidiano, poucos ligam para elas – provavelmente *ninguém* liga para elas. Acordos e “compromissos” verbais vigoram ao sabor das circunstâncias. Sendo uma sociedade menos “iluminista”, os contratos particulares (e os “*Contratos Sociais*”) são assegurados infinitamente mais pela palavra empenhada (o “jeitinho”) que propriamente pela base *papel*. A base *papel* permanece como uma retaguarda e salvaguarda da propriedade e das instituições, isto é inequívoco, mas o cotidiano não é perpassado pelos atos legais. O acordo privado assistemático sobrepõe-se ao acordo (*Contrato Social*) público (sistemático, racional, equânime e iluminista). *O cotidiano não é moderno*. Esta dificuldade em dar respostas rápidas expressas em outras bases que não só a base papel, ou mesmo nela, tornam os lugares sob esse *direito positivo tropical* impermeáveis à pós-modernidade. Daí, a *pós-modernidade* latina empacar nos legislativos, na legislação e portanto, em todo o resto da super-estrutura. Para nós assim como acreditamos, para Marx, o Direito seria a dimensão, da super-estrutura, mais estruturante.

Exemplificando e esclarecendo: o Direito Saxão admite filmagem e fitas de som como provas jurídicas válidas. Essa atitude é expressão da abertura para o conhecimento estabelecido em outras bases que não só a base papel. Afinal, a filmagem é uma modalidade de *grafação*, *fixação*, nos mesmos moldes que a escrita para o direito consuetudinário: a lei é precedida pela ação que assume pronta validade jurídica através da grafação dos novos costumes. Essa abertura é expressão, portanto, da aceitação de bases que resultem em uma possibilidade de

expressão totalizante (e simultânea²³⁹) mais plena. Daí, dessa abertura para bases que permitem a simultaneidade, a maior abertura para o que é usualmente denominado *pós-moderno*. No Brasil, lugar de Direito positivo mas não permeado pela estrutura enciclopédico-iluminista, um delito pode ser filmado e gravado e, ainda assim, ser desconsiderado por “falta de *provas*” (de veracidade, *veritas*). As *provas* que o Direito brasileiro busca são bases *papéis* grafadas, mas firmemente alicerçadas na tradição estática e no formalismo de uma sociedade imobilizada e imobilista. O que define que um indício seja prova ou não, não está escrito (como requeriria uma tradição iluminista e moderna), está a ser decidido pelos agentes envolvidos. O fetiche do papel escrito e assinado (a Lei) não é sempre tão decisivo quanto o fetiche e grau de intocabilidade, de sacralidade, dos agentes envolvidos ou pelas circunstâncias estritamente particulares do caso. O nosso Direito está acorrentado a uma certa pré-modernidade (repito, formal) por não comportar a idéia da possibilidade de uma simultaneidade maior do que a expressa na forma *papel*. A simultaneidade expressa na forma *papel* (enciclopédia e, por conseguinte, Iluminismo) parece *jamaís ter desembarcado* no Atlântico Sul.

No entanto, a preocupação que há quanto à possibilidade de “editar” os discursos realizados em base cinematográfica ou sonora para efeito jurídico (ou dito mais simplesmente, em base *não papel*), percorre todo o mundo ocidental. No afã de alcançar maior rigor com as novas bases, ainda bastante estranhas ao mundo do Estado e de manipulação ainda não completamente conhecida, o vídeo ou fita acabam retornando ao padrão *livro*. Natural, o referencial de validade jurídica (e do critério de verdade) ainda é o livro de atas, registrado em cartório, com páginas rigorosamente numeradas, etc. O livro impõe inelutavelmente uma página primeira, um espaço intermediário e uma página final. Obviamente que várias tentativas foram realizadas de romper os limites da forma livro (e portanto,

²³⁹ “No centro das redes digitais, a informação certamente se encontra *fisicamente situada* em algum lugar, em determinado suporte, mas ela também está *virtualmente presente em cada ponto da rede onde seja pedida*”. (LEVY, op. cit., 1999, p.48)

da *Verdade* como até então concebida). Guimarães Rosa inicia e conclui o seu *Grande Sertão Veredas* com um sinal de infinito (∞). É meramente uma sugestão de preocupação por parte do autor, mas não uma tentativa consolidada de solução para o problema. Jack Kerouac no seu *On The Road (Pé na Estrada)* arrisca uma solução mais física, mais radical. Ele tenta escrever o livro em uma bobina de papel. De fato, consegue alguma ruptura com a forma livro embora a bobina tenha duas pontas não conectadas, uma onde está o título da obra (e, portanto, presume-se, o início) e outra onde a narrativa entra em suspensão. Não há um fim claramente indicado. De qualquer modo, para ser publicado o livro de Kerouac precisou ser comercializado na forma livro, o que assassinou a sua proposta de ruptura com os limites desse gênero de mídia.

Fitas K-7 e vídeos, bases que permitem a simultaneidade (não só o conteúdo mas simultaneamente a identidade da voz, sua entonação, gestualidade, etc.), para serem aceitas juridicamente, não podem ser, no mundo ocidental, editadas. Elas têm que ser um discurso contínuo e ininterrupto, do início ao fim. Um *livro*, portanto.

No fundo ambas as sociedades, a saxônica e a nossa, fetichizam a base *papel*, mas a sociedade saxônica apresenta-se mais aberta, como vimos, a acatar o *isto e aquilo*, ou seja: a acatar provas na base *papel* e na base *não papel*. Na base *não papel* ela apresenta-se disposta a aceitar como provas (ou seja, como *verdades*) documentos em bases que permitem a simultaneidade das informações, discursos, assertivas (*verdades*). *Ainda não é a aceitação da simultaneidade de verdades (de isto e de aquilo)*, mas é o *vestíbulo* dessa ruptura avassaladora em termos de mundo ocidental²⁴⁰. Por enquanto aceita-se apenas a

²⁴⁰ “Uma terceira versão é a dos pós-modernos, (a versão de Lyotard, por exemplo), que decretam a extinção do que eles chamam as grandes narrativas do Iluminismo, como a grande narrativa da emancipação do gênero humano pela revolução ou pelo saber enciclopédico. Também para os pós-modernos esses aspectos do Iluminismo estarão superados, pois hoje em dia o monolitismo de uma Razão única de uma ética universal, de uma estética universal, teria sido substituído por éticas múltiplas, por verdades regionais,

base onde este gênero de fenômenos pode se processar. Chamemo-las, a essas bases, de bases *eletrônicas*. Em termos práticos, um contraventor brasileiro filmado *in totum* declarando ilegalidades, estaria em maus lençóis no mundo saxão, pois esse mundo encontra-se mais afeito ao que poderíamos chamar de *pós-moderno*. Lá, sua confissão eletrônica teria validade jurídica. Aqui, safa-se. A validade jurídica da base eletrônica é sinônimo da validade, *da possibilidade*, de mais de uma verdade sobre um determinado fato. Só da *mera* possibilidade de mais de uma verdade. A validade de mais de uma verdade sobre um determinado fato, ao mesmo tempo, é um esporte perigoso que o ocidente almeja, mas não consoma. A repercussão dessas danças e contra-danças em torno da noção de verdade, central na dinâmica escolar, é de reflexo importantíssimo sobre a educação²⁴¹. Afinal, em tese, qual o propósito da ciência? E não é transmitir ciência, o propósito da escola?

Ambas as sociedades citadas admitem e glorificam a simultaneidade, o uso do *isto* e *aquilo*. As sociedades saxônicas encontram-se mais abertas à validade jurídica das bases eletrônicas por uma única e exclusiva razão: por serem mais afeitas à *linguagem enciclopédica* (pluriestimulada) e, *portanto* iluminista. A simultaneidade está ligada umbilicalmente à idéia de totalidade. O problema da expressão de totalidade e simultaneidade do discurso original (Enciclopédico) do Iluminismo reside nas limitações físicas e técnicas da forma *papel* para alcançar e demonstrar em toda a sua plenitude essa ambição de totalidade. E nesse ponto concordamos em gênero número e grau com Pierre Lévy.

“O projeto da inteligência coletiva é, em linhas gerais, o dos primeiros idealizadores e defensores do ciberespaço. É aspiração mais profunda do movimento da cibercultura. Em certo sentido, esse projeto prolonga, ao mesmo tempo em que

por estéticas situadas, pelo pluralismo dos jogos de linguagem”.(ROUANET, op. cit., 1990, p.15)

²⁴¹ E já aqui começamos a ver uma das verdadeiras naturezas do problema: uma escola que ensina verdades e não metodologias para a(s) verdade(s). A competência para correr atrás da(s) verdade(s), com eficiência e equilíbrio, é uma carência comum à educação presencial e à educação on-line *justamente pela natureza iluminista comum a ambas*.

ultrapassa, o da filosofia das luzes. Não se trata de forma alguma de uma ‘utopia tecnológica’, mas do aprofundamento de um antigo ideal de emancipação do humano que se apóia nas disponibilidades técnicas de nossos dias”. LEVY (1999, p.208)

Esclareçamos, no entanto, que *a simultaneidade é uma maneira miserável de alcançar a totalidade*. Miserável, esquelética e provavelmente frustrante de totalidade. Um dos atributos da totalidade é a onipresença e a simultaneidade planetária (jamais alcançada *in totum* pelo rádio ou mesmo pela TV), uma possibilidade real via Internet. Por possuir esse atributo (qual seja, a simultaneidade planetária e de temas do planeta, *do havido*), a Internet aponta para a totalidade. Como ela se constitui em informação e, de qualquer modo, em conhecimento, aponta para o enciclopedismo e para a consumação plena do ideal iluminista. A miserabilidade reside na impossibilidade aparente de consumação dessa totalidade almejada desde o século XVIII. Negar a existência dessa ambição, tão total que é quase absoluta é impossível - é sabido que a senha mais utilizada na Internet é a palavra “deus”. É o humanista dando a chave (*senha, password*) para o segredo das suas ambições renascentistas e modernas: ocupar fausticamente a condição de absoluto (homem = deus). A totalidade viável através do meio eletrônico mais simultâneo já concebido pelo homem, a Internet, é apenas, e tão somente isso, *a mais viável hoje*. É a plena totalidade, na miserável escala humana.

Quando tomamos por campo de elaboração mental do nosso raciocínio o Direito, não o fizemos de maneira aleatória e despropositada. No mundo fundado pelo *Contrato Social*, o direito é a base formal (ou ideológica) do Estado²⁴². O Estado, conceitualmente, abarca, ou tenta abarcar, todos os milimetricamente recônditos espaços da sociedade humana sobre a qual exerce o seu olhar panótico. O Estado como instrumento de expressão política de um

²⁴² “É nesse sentido que a lei dirigirá o homem social. Rousseau acreditou ter encontrado o segredo de uma sociedade que suprimiria as relações diretas do indivíduo, com todas as paixões e conflitos que engendram, para substituí-las pela relação comum a uma lei impessoal e fixa, como uma coisa”. (BRÉHIER, op. cit., 1977, p.156).

sistema econômico e social vigente, reprime e/ou formata aos seus desígnios toda e qualquer manifestação social ou cultural que escape ou tente escapar das suas diretrizes de classe. Naturalmente que as sociedades são dinâmicas, e o Estado “mata um leão por dia” reprimindo seus sempre novos e revolucionários contestadores. Mas é inegável que perceber a relação que se estabelece entre o Direito e os vários tipos de fatos que compõem a dinâmica cotidiana de uma sociedade, em muito contribui para conhecer a real valoração dos fenômenos que ocorrem nesta referida sociedade. Só poderemos afirmar que os *valores* de uma dada sociedade foram efetivamente alterados procurando saber se foram alteradas as relações do Estado (e do Direito) com estes mesmos valores. Das esferas de expressão ideológica de um sistema sócio-econômico, provavelmente as acima referidas esferas sejam os termômetros mais fidedignos, pois num sistema sócio-econômico, o Estado e o Direito são os responsáveis diretamente pela violência legal e pela formatação à força da sociedade aos seus desígnios. Quando Marx trata do Estado e do Direito extensamente no *Capital*²⁴³ a opção por esta super estrutura em particular não é à toa. O que existe para o Estado (e para o Direito) é o que *existe* (o que é *verdade*). Ou seja, se não é fato jurídico, não é contabilizável entre os *bens* reais. Pelo menos nos termos de uma sociedade “estabilizada” (fora de um processo propriamente revolucionário).

b) Desígnios da forma *papel*

Pensar a educação a distância numa perspectiva marxiana é pensa-la relacionada aos meios materiais por onde ela se veicula. Rastrear a trilha da infraestrutura que serve de suporte à comunicação educativa tem de ser um espaço privilegiado na nossa reflexão. Historiar as bases em que se dá a educação a distância é apenas o primeiro passo para compreendê-la.

²⁴³ Particularmente no capítulo 24 do segundo tomo.

A base *papel*, formato primitivo da base da enciclopédia – expressão maior do Iluminismo, tentou de várias formas alcançar a simultaneidade²⁴⁴. Uma das maneiras de tentar expressar a simultaneidade e, portanto, a *velocidade* crescente da sociedade ocidental foi a incorporação da imagem ao texto. Presumiu-se, num determinado momento, que a imagem (ícone) seria de leitura mais intuitiva e dinâmica que a escrita. Uma imagem, diferentemente da *imagem de um som* – a letra, não precisa se somar numa cadeia extensa para expressar um raciocínio, uma idéia. Uma imagem (ou ícone) consegue numa *visada*, expressar a um só momento vários atributos de um determinado objeto. Essa velocidade e essa visada (capacidade de com um olhar abarcar a *totalidade* de um objeto) serão amplamente perseguidas nos anos que se seguem à publicação da Enciclopédia²⁴⁵. A evolução das mídias é a busca da totalidade, é a tentativa sistemática de alcançar o todo com uma visada, é a tentativa de fazer com que o conhecimento (e a *educação*) seja assimilado na velocidade do sistema produtivo vigente, o industrialismo. Como já dissemos anteriormente, o Iluminismo tinha um espelho maligno no liberalismo, e a velocidade da assimilação do conhecimento – e da formação “humanística” – acabou por ter por parâmetro a velocidade da máquina, das necessidades da produção. Uma das formas de agregação da imagem ao texto mais brilhantes (e porque não dizer, divertidas) foram os quadrinhos. Além do desenvolvimento da velocidade de compreensão do todo, o quadrinho anunciou algumas das formas pelas quais a simultaneidade iria ser buscada por outras bases no futuro. As bases eletrônicas lhe devem muito.

²⁴⁴ “Com o advento do homem individual destribalizado, uma nova educação se fez necessária. Platão delineou esse programa para os alfabetizados, um programa baseado nas idéias. Com o alfabeto fonético, o conhecimento classificado tomou lugar do conhecimento operacional de Homero e Hesíodo e da enciclopédia tribal. Desde então, a educação por dados classificados tem sido a linha programática no ocidente”. (McLUHAN, op. cit., 1979. p.11)

²⁴⁵ “Da perspectiva da história do livro, portanto, a história da Enciclopédia tem seu momento mais importante na década de 1770; só então ela entra em sua fase que representa a difusão do iluminismo em grande escala”.(DARNTON, op. cit., 1996, p.17)

Nos quadrinhos, no entanto, ainda se percebem claramente as limitações do meio papel. O quadrinista Will Eisner²⁴⁶ tentava obstinadamente fazer com que seus personagens saltassem de um quadro para outro e mesmo, graficamente, de uma página para outra, num exercício metalinguístico que buscava romper a bidimensionalidade e apresentar os conteúdos informativos como abarcáveis em um único movimento de vista. Naturalmente que a voragem por *velocidade e movimento e simultaneidade* vão fazer com que não demore a acontecer dessas três coisas se unirem em busca da totalidade. O quadrinho movimentado rapidamente ganha a impressão da simultaneidade, ou seja, de uma realidade *virtual* dos códigos que se pretende transmitir. Trata-se naturalmente do desenho animado.

Essa virtualidade é buscada não só no campo da imagem, mas também no campo do som. O disco fonográfico vai virtualizar a presença de Caruso em todos os continentes da Terra. É fácil observar que o som possui propriedades que a imagem em movimento não possui. A voz só é superada na sua expressividade pela imagem pura, quando nos defrontamos com gênios da expressão imagética como Chaplin. No entanto, de ordinário, a voz possui a possibilidade de expressar-se intimisticamente com o ouvinte, de um modo que o cinema mudo jamais conseguirá. A imagem em movimento terá de recorrer a uma linguagem intermediária (algo como um “programa de leitura eletrônica” - Acrobat Reader, etc,) que é a mímica. A mímica, por melhor que seja, não é intimista, muito pelo contrário, seu objetivo aponta numa direção bem oposta.

Vemos, desse modo, que outras bases de informação vão surgindo e buscando dar conta da ânsia de comportar o todo numa visada rápida e de assimilação direta e inadiável. Naturalmente que todas essas tentativas possuem um defeito comum: nenhuma delas tem por conteúdo o conhecimento e a educação, nos termos em que a Enciclopédia se propunha originalmente, muito

²⁴⁶ Will Eisner criou o personagem clássico dos quadrinhos “*Spirit*”. Seu momento de maior fertilidade criativa foi por volta das décadas de 1930/40.

pelo contrário. Na verdade, as bases eletrônicas vigentes até o aparecimento da Internet perderam de tal modo a relação com a forma *livro* da *base papel* que praticamente romperam os liames com a noção de *meio para ampliação do conhecimento formal*. A noção presente de informação contida nesses novos meios era o vago conceito de “cultura”. “Disco é cultura”, “Cinema também é cultura”, etc., frases corriqueiras nas bases eletrônicas que se mostravam no cotidiano.

Essas bases, que necessitavam de forma piegas lembrar que eram “cultura”, tinham uma série de empecilhos à sua recepção como *cultura*. Adorno identificou o problema do fator mercado na construção dessas formas de discurso cultural.

“Ao visarem à produção em série de homogeneização, as técnicas de reprodução sacrificam a distinção entre o caráter da própria obra de arte e do sistema social”. ADORNO (1995, p. 07).

Problemas aparentemente incontornáveis, visto que a própria Enciclopédia foi objeto de um empreendimento empresarial de monta²⁴⁷. Pelos parâmetros propostos por Adorno, de fato a atitude resultante é o desespero, porque numa sociedade de mercado, *tudo é mercadoria*²⁴⁸.

De qualquer modo, posturas face às novas mídias eletrônicas como as de Brecht e Benjamin, asseguraram à humanidade a difusão (iluminista) de óperas, romances e outras obras de maior ou menor conteúdo educativo, cultural, crítico, ou artístico que beneficiaram o acesso da sociedade ocidental ao conhecimento. E tudo isto numa velocidade, simultaneidade e virtualidade visivelmente superiores às da forma *papel*. Naturalmente que nesse processo de

²⁴⁷ Vejamos o que diz Darnton sobre o empresário editor da Enciclopédia, Panckoucke: “Ao longo das várias fases de sua carreira, Panckoucke investiu em 16 jornais, incorporou nove jornais ao *Mércure* e absorveu outros a um ritmo tão vertiginoso que podemos considera-lo o primeiro magnata da imprensa na história francesa”.(DARNTON, op. cit.,1996, p.64)

²⁴⁸ Raciocínio que constitui a essência do primeiro capítulo d’*O Capital*.

transcodificação havia perdas e, a da *aura* era apenas uma delas. Ainda assim, algo da missão iluminista se cumpria. Dizia Brecht sobre o rádio:

“O rádio seria o maior aparato de comunicação imaginável para a vida pública, isto é, poderia ser uma rede maciça se visasse claramente não apenas transmitir, mas também receber, fazendo o ouvinte não só servir, mas realmente falar, não o isolando como objeto passivo, mas colocando-o em contato ativo com outros ouvintes –falantes. O rádio, segundo nossa concepção, deveria ser mais que um transmissor: deveria organizar o ouvinte como transmissor”. SLATER (1976, p.199)

Óbvio que todas essas formas de expressão, o rádio oriundo do disco, e a TV oriunda do cinema, foram apontadas, *todas*, como “inimigas” do papel escrito. Mesmo os quadrinhos, bisavôs de todas essas formas de expressão, sofreram sérias campanhas contra os seus propósitos “escapistas”. No entanto, cada uma dessas formas de expressão acabava comportando dentro de si, e transmitindo, não só *conteúdos explícitos e implícitos* como também mensagens oriundas do meio em que consistiam, ou explicando melhor, *informações contidas na sua própria estrutura de enunciação*. Fenômeno que, como já verificamos, se dava também com a Enciclopédia. Nesse momento nossa atenção está centrada na Enciclopédia e por isso nós buscamos a estrutura, a forma, o conteúdo dela, mas podemos afirmar que todas essas formas de popularização (ou, mídia de massa) comportam um amplo campo de investigação sobre a forma como conteúdos insuspeitados estão impregnados nas suas linhas, entrelinhas e *bases*. Interessam-nos no momento, mais do que estabelecer um enunciado diacrônico que ligue a Enciclopédia à Internet, muito mais mostrar que, não só do ponto de vista analógico entre um fato pedagógico e outro, mas também da *permanência*, essa historicidade é possível de ser estabelecida. O estabelecimento dessa diacronicidade é tarefa com que nos defrontamos já em trabalhos anteriores e que pretendemos estabelecer ainda em trabalhos posteriores. Aqui reside a nossa preocupação em estabelecer o liame entre Enciclopédia e Internet baseado em uma metodologia analógica e não necessariamente numa metodologia diacrônica. Esta segunda possibilidade superaria em muito as possibilidades desse nosso trabalho. Contudo, para prevenir a leviandade, apontamos alguns de seus elementos constitutivos do *ponto de vista estrutural*.

Já observamos que o disco transporta a voz de Caruso de um continente para outro em uma base relativamente portátil. Essa base permite que a mensagem chegue a um ou mais ouvintes de cada vez. Mas a interatividade é bastante reduzida, pois se limita a escolha desta ou daquela faixa. O rádio, forma superior do disco, transporta Caruso para milhares de pessoas a um mesmo tempo (várias cidades) com um grau ainda bastante alto de interatividade. Caruso, num e noutro caso, apresenta-se *simultaneamente* para milhares de pessoas. Contudo, os limites da simultaneidade de Caruso, via rádio, mesmo hoje, seria no máximo de um continente por vez²⁴⁹.

O cinema atinge muitas pessoas em cada exibição. Mas desde sua origem, raramente atinge um país inteiro de cada vez. As fitas normalmente têm de ser exibidas num lugar e depois transportadas para outro. A tevê, forma superior do cinema, atinge muitas cidades de cada vez, bem mais que o rádio e pode atingir em alguns casos continentes inteiros. Às vezes mais de um continente. Há aí um alto índice de simultaneidade. Não só o meio em si possui as condições para simultaneamente comunicar impressões visuais e sonoras a milhões de pontos distintos do planeta, como também para sugerir impressões que atingem todos os outros sentidos, numa simultaneidade total de estimulações. Há uma virtualidade bastante pronunciada e buscada. Na verdade, as TVs marcharam em busca da totalidade de forma bastante pronunciada e, por isso mesmo, várias vezes, acusada de *totalitária*. Ali você encontra não só a “cultura” como ela se manifesta no disco e no cinema, mas também encontra a Enciclopédia visual de informação e conhecimento.

²⁴⁹ Dizia-nos Brecht: “A radiodifusão deve ser convertida de um sistema de distribuição em um sistema de comunicação. A radiodifusão poderia ser o mais maravilhoso sistema público de comunicação imaginável, um gigantesco sistema de canais; ‘poderia quer’ dizer, se não apenas fosse capaz de transmitir, mas também de receber, de fazer o ouvinte não apenas escutar, mas também falar, para conecta-lo ao mundo e não para isola-lo”. (SILVA. Marco. *Sala de Aula Interativa*. São Paulo: Editor Armazém das Letras. 2000.P.109)

Como já observamos anteriormente, quando tratamos do Direito, as sociedades mais afeitas ao meio *enciclopédia* acabam mostrando uma receptividade maior a propostas totalizantes *tal e qual* a Enciclopédia. O formato da programação da TV nas sociedades que viveram de fato a aventura iluminista acaba assumindo, de certo modo, a *forma* da Enciclopédia. Naturalmente que cada canal de TV pode ser encarado analogicamente como sendo um *tomo* da *obra* maior. Somente aquele que sabe procurar eficientemente os “verbetes” (programas, canais) saberá encontrar a programação que lhe propõe conteúdos informativos, de conhecimento ou “culturais”. A TV é a forma mais *liberal* (no sentido de liberalismo) que a Enciclopédia assumiu até os presentes dias. É nela que o conceito de *indústria cultural* forjado por Adorno, se manifesta de forma mais arrasadora. É óbvio que os editores da Enciclopédia original do século XVIII não continuariam publicando-a se ela não desse lucro, nem a subvencionariam com recursos do próprio bolso²⁵⁰. Mas os produtores da Enciclopédia original tinham, até onde se sabe, uma relativa autonomia editorial para a elaboração dos seus trabalhos²⁵¹. De todo modo, cabe observar que desde a sua gênese a informação e o conhecimento na modernidade estão vinculados e dependentes de uma sociedade capitalista que reduz *tudo* a mercadoria.

A captação planetária da TV, embora possível, não é algo usual. Só ocorre em grandes eventos esportivos ou noticiosos similares. A totalidade da informação e do conhecimento sobre todas as coisas não é consumida por ela. É oportuno observar que as únicas tentativas de produzir uma TV com programação de vinte e quatro horas (totalidade *de tempo*) e informações diretas de todo o planeta (totalidade *de espaço*) em todos os idiomas mais falados (totalidade *das*

²⁵⁰ Isto pode ser facilmente constatado verificando-se as obras de: DARNTON, Robert. *Boemia Literária e Revolução – O Submundo das Letras no Antigo Regime*. Tradução: Luis Carlos Borges. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1987. 271f. E também: _____ *O Iluminismo Como Negócio – História da Publicação da “Enciclopédia” (1775-1800)*. Tradução: Laura Teixeira Motta; \Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996. 550f.

²⁵¹ Digo, relativa autonomia editorial porque relativa ao humor dos jesuítas e censores do rei.

culturas, a História Universal voltaireana) são voltadas para a **notícia**²⁵² (CNN, por exemplo). Isto é algo particularmente notável porque parece anunciar o projeto da Internet, a mais ousada tentativa de totalidade *de tudo*.

A totalidade ensaiada pela Internet já não é mais tão somente uma totalidade planetária²⁵³. A ambição, embora pífia, é a totalidade do mundo, no sentido filosófico do termo. Até a tecnologia conseguir embalar o sonho da integração total da Internet, as possibilidades da técnica eram bastante limitadas com vistas a este propósito²⁵⁴. O primeiro dos empecilhos era que nenhuma dessas tecnologias (cinema, disco, rádio, etc.) tinha por foco central o conhecimento. Outro, é que todas essas tecnologias possuíam muito claramente as noções de início e de fim expressa na sua própria constituição física. Outra ainda, é que o diálogo entre as mídias era bem limitado. O disco, por exemplo, só foi dialogar com o cinema, no início da década de trinta do século XX. E por fim, a possibilidade de “diálogo” do interlocutor do conhecimento (“educando”) com a base em que estivesse eventualmente operando era muito reduzido. O cinema (rolo de filme, fita de vídeo, DVD), assim como o disco (LP, fita K-7, CD...), sempre optou pela *forma circular*, este último desde o tempo da pianola. Mas essa alusão a movimento (*circular, logo*) infinito, apesar de sofrivelmente eficiente²⁵⁵, comportava baixíssima quantidade de informação e conteúdo. Que mais poderia fazer um documentário cinematográfico qualquer pela educação, senão reprisar-se infinitamente? Mas, para nós, o que importa é que a pretensão fáustica de

²⁵² Ou seja, **o conhecimento**.

²⁵³ “Mas o telefone e a Internet ‘apenas’ comunicam. Tanto uma como os outros construíram, pela primeira vez neste século de ferro e loucura, *a unidade concreta do gênero humano*. Nem a salvação nem a perdição residem na técnica”. (LEVY, op. cit., 1999, p.16)

²⁵⁴ “A aspiração do nosso tempo pela totalidade, pela empatia e pela conscientização profunda é um corolário natural da técnica elétrica”.(McLUHAN, op. cit.,1979, p19)

²⁵⁵ Na verdade, a fita de vídeo, o K-7, o disco, etc, possuem a forma *espiral*, portanto com começo meio e inevitável fim. No entanto é realmente notável que desde o papiro este formato em particular se insinue. Sempre esquecemos que a base de transmissão do conhecimento pode ser plana e pontual como a pintura ou o quadro de giz. Portanto, a forma espiral é uma opção entre outras e a sua preponderância acarreta significado.

infinitude já se expressava ali, na própria concepção tecnológica (formato físico) dos aparelhos.

O disco e o cinema compõem o “conteúdo” (e, em parte, a estrutura) respectivamente do rádio e da TV. Estes últimos, lembram muito mais o *enkyklos paidéia* que aqueles. A noção de um discurso ininterrupto, de informações variadas, alternadas, entremeadas e eventualmente (aliás, bastante) lúdicas está bem colada à raiz do rádio e da TV. O problema todo reside na acusação de aversão sistemática que rádio e TV estabeleceriam com o *conhecimento*. Sejam bastante realistas: na *enkyklos paidéia* de Diderot existem verbetes sobre o *uso de perucas* e sobre *jardinagem*. Nada mais parecido com o conteúdo de determinados programas de culinária matutinos, ou programas de auditório noturnos de ampla audiência popular na TV, do que isto. A peruca, a moda e o fútil (fútil para quem?) fazem tão parte da totalidade quanto às questões abissais envolvendo a condição humana. No entanto, essas ponderações não eliminam um fato central associado (particularmente) à TV: o conhecimento lhe é um campo estrangeiro. Aqui, Adorno é soberano. Daí, a profunda dificuldade da utilização pedagógica da tevê. Os intelectuais a exigir-lhe que assuma a forma *livro*, que não está na sua raiz lógica, e a TV a cumprir o seu código genético (enciclopédico) de temáticas plurifacetadas com ênfase no lúdico. Tudo isso gerando uma radicalização de posições fruto de uma baixa reflexão sobre o sentido do meio TV dentro da história dos veículos de transmissão educacional e cultural. De certo modo, o tom algo anárquico e galhofeiro (“deixa fazer, deixa passar”) da TV lembra muito mais a Enciclopédia original de Diderot²⁵⁶ do que as empoladas enciclopédias publicadas nos nossos dias. Impossível rir com uma enciclopédia “séria” dos nossos dias; gostoso rir com os iluministas e as bobagens leves da TV.

²⁵⁶ No Dicionário Filosófico de Voltaire se captura bem o espírito da coisa. Por exemplo, no verbete... “[A – Abraão] Um rei desse deserto não tardou a ficar apaixonado por Sara, como já o estivera o rei do Egito. O pai dos crentes repetiu a pata que pregara no Egito: apresentou a esposa como irmã, e nessa negociata arranhou mais um milionário à custa da mulher”. (CIVITA, Victor (editor). *Os Pensadores*, vol. XXIII; Tradução: Marilena de Souza Chauí Berlink. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.94)

“Todo o Dicionário Filosófico de Voltaire não passa de uma longa série de brincadeiras sobre Moisés, Abrão e todos os heróis bíblicos”. CERASO (1975, p.20).

Vejamos como Pierre Lévy relaciona a noção de interatividade aos diferentes meios e acabando por colocar a Internet como corolário das possibilidades virtuais:

Quadro 5: Os diferentes tipos de interatividade, segundo Pierre Levy.

Os diferentes tipos de interatividade.			
<i>RELAÇÃO COM A MENSAGEM</i>	Mensagem linear não-alterável em tempo real	Interrupção e reorientação do fluxo informacional em tempo real	Implicação do participante na mensagem
DISPOSITIVO DE COMUNICAÇÃO			
Difusão unilateral	Imprensa Rádio Televisão Cinema	<ul style="list-style-type: none"> - Bancos de dados - Hiperdocumentos fixos - Simulações sem imersão nem possibilidade de modificar o modelo 	<ul style="list-style-type: none"> - Videogames com um só participante - Simulações com imersão (simulador vôo) sem modificação possível do modelo
Diálogo reciprocidade	Correspondência postal entre duas pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - Telefone - Videofone 	Diálogos através de mundos virtuais, cibersexo
Diálogo entre vários participantes	Redes de correspondência _Sistema das publicações em uma comunidade de pesquisa -Correio eletrônico Conferências eletrônicas	<ul style="list-style-type: none"> - Tele conferência ou videoconferência com vários participantes - Hiperdocumentos abertos acessíveis on-line, frutos da escrita/leitura da comunidade. - Simulações (com possibilidade de atuar sobre o modelo) como de suportes de debates de uma comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - RPG multiusuário no ciberespaço - Videogame em “realidade virtual” com vários participantes - Comunicação em mundos virtuais, negociação contínua dos participantes sobre suas imagens e a imagem de sua situação comum.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. (p.83)

Uma das formas de operar a totalidade é a interatividade (Quadro 5). E esta remete à virtualidade. Na Enciclopédia original, o máximo de virtualidade conseguida, era a sensação de transitar de lá para cá entre os conteúdos do conhecimento. O halo de interação física mal cobria as mãos e os olhos. Mas essa busca pela interação física, ou melhor dito, dos sentidos permanecerá na pauta do dia. Na polca “*Trish Trash Polka*” de Strauss, o estourar de garrafas de champanhe compõem a instrumentação e fazem parte da partitura da música. Óbvio que isso era intencional. A proposta do vienense era incorporar o espírito da sua época “*virtualmente*” ao andamento da sua composição²⁵⁷. O gramofone já existia nessa época e, portanto, podemos afirmar que a tentativa de transportar, junto com a música a “atmosfera” da *belle époque* europeia para o resto do mundo, foi uma experiência de virtualidade engenhosamente bem sucedida. Sabemos também que já na primeira sessão de cinema houve uma tentativa, também engenhosa, de emprestar virtualidade às imagens que passavam na tela. Em Paris, as pessoas fugiam do cinema, assustadas com as possibilidades virtuais do trem que marchava em suas direções na tela dos irmãos Lumiere. Temia-se que o trem extrapolasse a tela e invadisse o espaço físico do real.

Com o tempo, as virtualidades possíveis no disco e no cinema se incorporaram ao cotidiano até, assim como a virtualidade da Enciclopédia, desaparecer ou banalizar-se. No caso do disco, a sua rica gama de possibilidades voltou a ser colocada em pauta através do programa de rádio de Orson Wells “*A Guerra dos Mundos*”. O episódio envolvendo essa transmissão de rádio mostrou que tanto o rádio quanto, mais tarde, a TV, tinham possibilidades de virtualidade bastante poderosas. A TV, por incorporar ainda mais sentidos humanos (visão, a sugestão de tato, etc), conseguia aumentar ainda mais a sensação de abarcamento físico entre a informação transmitida e o receptor dela, ou seja, de totalidade. A simultaneidade do contato físico dos sentidos com as impressões encenava uma impressão de realidade bastante consistente. Essa impressão de

²⁵⁷ Muitos acreditam que a expressão “*Belle époque*” seja onomatopéia do som de garrafas de champanha “espocando”. Foi, para as elites, um período de festas feéricas e luxuriantes.

realidade na TV é tão poderosa que, juridicamente, o conjunto das suas possibilidades de transmissão de informação não pode ser executada. A metalinguagem tem limites previstos pelas noções de segurança pública. Um programa de TV nos moldes da “*Guerra dos Mundos*” de Wells, ao invés de provocar pânico, provocaria catástrofes se fosse feito na TV. E ainda nem tratamos da questão da subliminaridade.

A Internet comporta dentro de si todas as potencialidades presentes nos meios que a precederam²⁵⁸. As possibilidades interativas e totalizantes (e talvez totalitárias) do rádio – e do disco e da tevê – e as possibilidades do cinema, da enciclopédia – e do livro, concentradas num único meio. *O livro é o diferencial*. É a grande mídia humana dos últimos dois mil anos. Embora seja improvável que alguém se dirija à Internet como se dirige a um livro é bastante possível, e na realidade provável, que alguém se dirija a Internet como se dirige a uma Enciclopédia²⁵⁹; em busca de informação e conhecimento num formato lúdico, envolvente, múltiplo e rico. A estruturação de cursos on-line somente corrobora a possibilidade de incursões bem sucedidas em busca do conhecimento dentro da Internet. Como, aliás, pôde ser observado a partir das nossas pesquisas de campo.

O propósito da Internet é o conhecimento e a informação. O ideal iluminista teria assim, após muitas voltas, consumado a busca da *totalidade total*.

²⁵⁸ “O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona). Não chega ser uma novidade absoluta, uma vez que o telefone já nos habituou a uma comunicação interativa. Com o correio (ou a escrita em geral), chegamos a ter uma tradição bastante antiga de comunicação recíproca, assíncrona e à distância. Contudo, apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horário”. (LEVY, op. cit., 1999, p.49)

²⁵⁹ Obviamente compreendemos que uma Enciclopédia é tão somente um tipo de livro, mas reafirmamos que se trata de um tipo especial de livro, um livro interativo com várias formas convergentes de linguagem.

Mas isso nos coloca diante de um grave problema teórico. Como pode o pós-moderno²⁶⁰ (que mal tolera a convivência com as “ruínas” da modernidade), conhecido como a superação do cartesiano e do iluminista (e, figurativamente, seu “antagônico”), ter preceitos pedagógicos iluministas tão consolidados na raiz do seu ícone maior, a Internet?

5ª Proposição: A educação *pós-moderna* não é outra, senão, em alto grau de correspondência paradigmática, a educação moderna.

“Quando os modernistas contemporâneos perdem o contato com a sua própria modernidade e a negam, apenas fazem eco à auto-ilusão da classe dominante de ter superado os problemas e os perigos do passado e, enquanto isso, eles se separam - e

²⁶⁰ A distância entre as duas concepções, note bem, não é pequena: “Vattimo considera como marcas da filosofia pós-moderna. Como **um pensamento da fruição**, a pós-modernidade filosófica é marcada pela *rememoração* (Andenken) - a fruição, o reviver. (...) Assim, a filosofia vista como a *rememoração* - na instância hermenêutica - não pode servir de base para nenhum projeto de transformação prática da ‘realidade’.

E esta falsa consciência seria marcada pela idéia de que se pode vir a corrigir, progressivamente, os erros do passado, por meio de uma virtude transformadora que teria o poder de dar as regras do jogo da história. E por não se comprometer com a idéia de progresso, dominada por uma racionalidade monológica (autofundante), o pensamento pós-moderno se torna um pensamento da *diferença*. Nesta medida, ele se torna um *pensamento terapêutico*, isto é, um modo de reintegrar o ser humano ao fluxo dançante do próprio acontecimento do sentido.

Pensamos que a caracterização da filosofia pós-moderna como **um pensamento da contaminação**, mostre-se justamente na abertura para o *acontecimento-apropriação* do sentido em todas as instâncias da cultura, e não apenas segundo ideais metafísicos que cerram os olhos diante da *diferença enquanto diferença*. Isto, segundo Vattimo, demarca um *pensiero debole* - um ‘pensamento fraco’ -, que tem como característica a *oscilação* entre ‘desvelamento’ e ‘velamento’, o que não mais permite totalizar o sentido de “verdade” como sendo algo “certo”, portanto, como um ‘pensamento forte’. E aqui a ênfase recai naquilo que Heidegger chamava de *Lichtung* - a ‘verdade’ como *Alétheia*, e não como ‘certeza certa’ ou apenas ‘desvelamento’.

Como **um pensamento do Ge-Stell** [Arrazoamento], a filosofia pós-moderna reconhece-se instalada no mundo *imposto* pela tecnologia moderna, como algo inevitável. E esta inevitabilidade exige do pensar que se exercite no âmbito desta condição de ‘arrazoamento’, em que o mundo da técnica e do domínio racional invade todas as instâncias da vida planetária”.GALEFFI, Dante Augusto. *Cap. IV, Síntese Polilógica do Percurso Gerativo Empreendido* In: . *O ser-sendo da Filosofia*. 1ª Edição. Salvador: Editora Edufba, 2001.

nos separam – de uma fonte fundamental de sua própria força”. BERMAN, Marshall. Tudo Que é Sólido Desmancha no Ar – A Aventura da Modernidade. (1990, p.329)

Estamos agora diante de um raciocínio aparentemente paradoxal: aquilo que tradicionalmente é identificado como sendo moderno encontra analogia ou continuidade no que normalmente tem sido denominado como sendo “pós-moderno”. Não se trata, obviamente de igualdade *absoluta* entre uma e outra realidade, mas de identidade, analogia ou correspondência²⁶¹. Existem elementos, que procuramos pôr em evidência ao longo do trabalho, para crer até mesmo numa continuidade, entre um momento e o outro. Essa constatação certamente traz bastante desconforto para o pensador dos nossos dias, uma vez que determinadas verdades já eram dadas como assentes sobre o que constituiria o “pós-moderno”.

Extrapolando os limites do nosso trabalho identificar se essa correspondência entre um momento (enciclopédico) e outro (internético) pode ser *exaustivamente* estabelecida. Nosso trabalho tem um caráter exploratório. Nossa tarefa, na presente investigação, foi apontar quais eram e onde estavam as pistas que indicavam essa tendência. A própria natureza metodológica do nosso trabalho não permite afirmações categóricas e nem mesmo a isso dá espaço o caráter das categorias envolvidas na investigação. Mas, consideramos que para além da capacidade determinante dos números, embora os números corroborem nossas impressões, algo de promissor como elemento de reflexão está colocado. Com o que foi alcançado através da nossa investigação podemos ser bastante enfáticos quanto à impressão da *pós-modernidade* possuir bastante elementos da modernidade. E, o que mais chama a atenção, elementos estruturais, definidores.

“Quase tudo o que é dado como pós-moderno está na linha de desdobramento lógico da própria modernidade não se demonstrando inovação autêntica, nem ruptura radical com a ordem moderna”.KUJAWSKI (1991, p.27)

A crença na hiper competência dos meios eletrônicos internauticos não resulta necessariamente no êxito absoluto dessa tecnologia em realizar aquilo que

fantasiam seus ídólatras e o mesmo pode ser dito sobre inúmeras outras esferas da atividade humana²⁶². Neste nosso trabalho chegamos à conclusão, por exemplo, que o tipo de estrutura que perpassa o ensino on-line é o mesmo que perpassa a educação à distância iluminista, ou seja, não se pode fraquejar na formação das competências do educando em habilidades *modernas*. Um computador ligado à Internet não é o suficiente. Uma incompetência nessas habilidades (curiosidade científica, leitura crítica, interpretação, escrita, método, etc) o levará ao fracasso nos cursos on-line. Ou, falando ainda mais claramente, a educação on-line é para os *citoyans* que já são **competentes**.

Sim, cientistas podem ser vítimas das suas angústias e frustrações pela simples razão de que são humanos e, afinal de contas, todos nós esperávamos algo mais do milênio, depois de tanto sangue, tantas revoluções e juventudes despedaçadas. Ainda está por ser suficientemente investigado o peso que tem o fato de a maioria dos pensadores do “pós-moderno” ser de origem francesa, região do mundo que viveu tão intensamente o século XX e a própria modernidade (e suas frustrações).

Naturalmente que não nos baseamos tão somente em injunções de caráter lógico ou literário. Uma das coisas que mais chama atenção quando se discute a noção de “pós-moderno” é saber *precisamente* sobre que se está discutindo. É quase folclórica a indeterminação desse conceito e de outros correlatos a ele. A dificuldade em defini-lo, para nós, é algo bastante sintomático, principalmente porque o *nome* desse tempo (*pós-moderno*) se define em função de um outro tempo e não pelas suas próprias peculiaridades. Isto para nós já revela uma fraqueza do conceito que não é muito promissora. Outra faceta que soa tão imprecisa, que chega a parecer algo forjada, é a definição do que é “pós-

²⁶¹ Como propõe a nossa hipótese.

²⁶² “A informática, por exemplo, no seu desígnio de absorver toda a sociedade em todos os seus aspectos, nada mais é que a última, sufocante e castradora utopia tipicamente moderna em seu totalitarismo”.(KUJAWSKI, op. cit.,1991, p.27)

moderno” a partir de uma contraposição com o que é *moderno*. Às vezes chega a ser hilária a quantidade de características do moderno a que se contrapõe um algo “pós-moderno”. Nada soa convincente. Vejamos esse quadro como exemplo:

Quadro 6: Quadro demonstrativo das características da educação pós-moderna e da educação "tradicional" na concepção de Marco Silva.

APRENDIZAGEM	
MODALIDADE TRADICIONAL (metáfora da árvore)	MODALIDADE INTERATIVA (metáfora do hipertexto)
RACIONAL: organiza, sintetiza, hierarquiza, causaliza, explica.	INTUITIVA: conta com o inesperado, o acaso, junções não lineares, o lógico.
LÓGICO-MATEMÁTICA: dedutiva, seqüencial, demonstrável, quantificável.	MULTISSENSORIAL: dinamiza interações de múltiplas habilidades sensorias
REDUACIONISTA-DISJUNTIVA: na base do ou...ou separa corpo e mente, razão e objeto, intelectual e espiritual, emissão e recepção, lógico e intuitivo	CONEXIONAL: na base de e...e, justapõe por algum tipo de analogia, perfazendo roteiros originais (não previstos), colagens, permanentes aberturas para novas significações, para redes de relações
CENTRADA: parâmetro, coerência delimitação, transcendência.	ACENTRADA – coexistem múltiplos centros
PROCEDIMENTO: transmissão, exposição oral, leitura linear, livresca, memorização, repetição.	PROCEDIMENTO: navegação, experimentação, simulação, participação, bidirecionalidade, co-autoria.

SILVA. Marco. *Sala de Aula Interativa*. São Paulo: Editor Armazém das Letras. 2000. (p.79)

Não seríamos loucos de dizer que todas as características associadas à educação “interativa” (pós-moderna) são só reelaborações ou nuances das características da modalidade “tradicional” (moderna?) mas temos absoluta segurança em afirmar que a maior parte das características ditas “pós-modernas” são, na verdade, características ditas, até ontem, inequivocamente *modernas* como podemos observar no quadro acima, só para começar.

Tomemos como parâmetro de outra comparação, por exemplo, a distinção entre o moderno e o medieval europeu. Em todos os campos do

conhecimento é possível identificar uma quase unanimidade em indicar essa transição (do medieval para o moderno) como uma das rupturas mais violentas e marcantes da história das civilizações e do conhecimento humanos. É bem improvável que alguém discorde de que são mundos praticamente bipolares, contrapostos, totalmente distintos.

[A idade média não cultivou o utopismo] “Distinguia (...) o secular do religioso, o tempo da eternidade, o finito do infinito, o relativo do absoluto, a terra do céu”. KUJAWSKI (1991, p.22).

Mas, de nenhum modo, nenhum químico deixará de salientar que a sua ciência deriva da medieval *Al Químia*, ou algum agrônomo deixara de salientar que o moinho, a rotação de culturas, ou a secagem dos campos, são avanços *técnicos* com origem naquele tempo. Não existe *trauma* em identificar, não um ou dois pontos de permanência, mas vários elementos de continuidade, permanência e intercâmbio entre esses dois momentos tão radicalmente distintos. Na verdade, os nexos entre esses dois tempos são até bastante buscados. O mesmo não se dá entre o moderno e o “pós-moderno”. Fustigado, o conceito de pós-moderno *dissolve no ar*. A contra-posição entre um e outro, resulta pouco promissora. Somente caricaturando um dos dois períodos se consegue um contraponto eficaz, consistente. O que não quer dizer de modo algum que sejam realidades idênticas. Mas disto tratamos mais adiante.

Existem outros espaços de contraposição entre o moderno e o “pós-moderno” que, via de regra, suscitam dúvidas quanto à sua consistência ou, no mínimo, se apresentam de forma tão caricatural que salta aos olhos.

Tomemos por base, inicialmente, algumas ponderações relativas à arte. É comum encontrar definições da arte moderna como sendo ligadas à noção de originalidade e associando a arte “pós-moderna” ao pastiche e ao simulacro. Ora, duas das três obras que utilizamos como fonte para nossa investigação eram declaradamente simulacros. E as três obras são do século XVIII. Eram obras que procuravam adquirir boa parte da sua atenção dramática, do fato de *forjarem* uma

autenticidade documental que não possuíam²⁶³. Assim, cada uma delas se rotula de transcrição, ou algo similar, de documentos antigos casualmente encontrados, etc. A utilização desse mesmo recurso torna a obra de Umberto Eco “pós-moderna” (!). O mínimo que se esperaria, é que se procurasse definir com precisão o que seria essa arte do simulacro, até mesmo porque boa parte da literatura de ficção científica, que foi produzida ao longo da modernidade, espera ansiosamente para saber se é “pós-moderna” ou não.

Outro aspecto às vezes apontado como sendo característico da literatura “pós-moderna” é a busca por uma fácil digestão pelo público em contraposição a um hermetismo que seria inerente à literatura moderna. Naturalmente que a expressão “fácil digestão” não é aplicada aos filósofos pós-modernos, mas se realmente – e isto é um fato – a literatura “pós-moderna” busca essa conexão ligeira com o público, ficamos diante de um impasse quando pensamos em uma série de manifestações artísticas da modernidade que buscavam precisamente essa sintonia popular. Que dizer da obra de David Siqueiros? Que fazer diante do muralismo mexicano e de todas as demais formas de manifestação do realismo socialista? Sim, pois ele existiu. Diremos dele que foi precursor do “pós-moderno”? Como se vê, nesse caso, a pressa é realmente inimiga da classificação. Por outro lado, tem algo mais hermético que produzir uma obra de arte toda calcada em obscuras e eruditas “citações”? Contudo, alguns autores mencionam que o que na verdade definiria a arte “pós-moderna” seria, não tanto as características acima, a “seco”, mas elas, permeadas pela disposição de jogar e brincar com a arte. Embora ainda não seja um critério definitivo para começar a cercar um espaço novo da expressão artística, esse parece ser um rastilho de algo promissor. É sabido que não é preciso muito esforço para conceber nomes de artistas, e até de movimentos, que buscaram brincar com a arte, mas ainda assim, se tomarmos esse último critério como sendo um início de reflexão, algo de propício poderá sair da nossa reflexão. E aqui chegamos a um ponto importante do nosso exercício: decorreria da série de

²⁶³ Como Umberto Eco buscou realizar no “*Nome da Rosa*”, obra-símbolo do pós-moderno.

restrições que estamos fazendo a uma distinção clara entre moderno e “pós-moderno”, a conclusão de que não existe coisa alguma que poderia ser definida como “pós-moderno”? Temos razões para crer que algo de fato mudou a partir das explosões nucleares no Japão, ou melhor, dizendo, *acreditamos que uma tendência se definiu de maneira mais precisa, embora ainda não de todo definida.*

Dizemos que uma tendência se confirmou ali, na década de 40, porque temos uma certa dificuldade em considerar a noção de “pós-moderno” como sendo dotada de alicerces, sem considerar a obra de Wittgenstein. Naturalmente nos referimos à noção de “jogos de linguagem”. Sem ela, por paradoxal que possa parecer, o trabalho de demolição (recente) da noção de verdade, teria o seu caminho bem mais estorvado. O fenômeno planetário que marcou uma série de mudanças radicais nas artes e que influenciou mudanças de perspectiva como as propostas por Wittgenstein e alguns outros, foi a Primeira Guerra Mundial. Foi ela que encerrou a *Belle Epoque*, foi ela quem encerrou o otimismo financeiro²⁶⁴, o otimismo político, o otimismo social e o otimismo. Foi também ela que encerrou a ingenuidade da crença de um mundo sem guerras mas, principalmente, foi ela a parteira da crise de 1929 (perda da crença no sistema econômico capitalista-liberal) e dos fascismos (perda da crença no sistema político liberal-capitalista). Para além das periodizações resta, contudo, a percepção de que algo de novo existe, ocupa um espaço, mas resta-nos saber o tamanho deste algo novo, a extensão deste algo novo e a sua profundidade.

Atingirá realmente todas as partes físicas do globo? Atingirá todos os espaços sociais do planeta (globalização)? É um fenômeno que realmente redefine as estruturas do vivido, ou será um fenômeno, importante sem dúvida, mas de alcance mais delimitado? Não será algo associado apenas a uma maneira outra de enxergar e pensar o mundo? Não será o pós-moderno um *estilo de época*?

²⁶⁴ O colapso do otimismo financeiro (o *Crash* de 1929), do otimismo político (o Comunismo de Guerra de 1917/21) e do otimismo social (visão social da igreja, etc.).

Ponderemos sobre este último questionamento. O surrealismo, por exemplo, foi um estilo de época de duração limitada e de alcance geográfico quase pífio, mas de relevância indiscutível para a cultura ocidental. Que se dizer então do romantismo? Influenciou (e influencia) vidas e produções artísticas por todo o planeta e ajudou a traçar algumas das páginas mais relevantes da história do mundo ocidental e da modernidade. Teve reflexos nas mais variadas áreas do conhecimento e em particular, nas ciências humanas (historiografia romântica, filósofos românticos, ação política romântica, etc.). Havia uma maneira de se *vestir* romântica, uma maneira de *falar* romântica, uma forma de *viver* romântica, enfim, todo um *ser* romântico, e, contudo, jamais se pretendeu que o romantismo tenha encerrado a modernidade ou sequer que tenha sido um corpo estranho à modernidade. E bem sabemos *o quanto o romantismo foi um corpo estranho à modernidade*. Por que os teóricos do nosso tempo não teriam conjeturado sobre algo desse tipo: a possibilidade de o pós-moderno ser tão somente algo como um estilo de época, ou, até mesmo, uma “fase específica do capitalismo”?

A primeira razão é que a modernidade nasce junto com o capitalismo e ambos como que se complementam. Durante a *Belle Époque* (e, portanto, durante o *Art Nouveau*), durante o romantismo, o impressionismo ou o que seja, o homem em cada um desses momentos teve, em maior ou menor grau, alterada a sua visão e percepção do mundo, mas, com uma percepção *deste ou daquele jeito*, em *todos* esses momentos houve uma constante, uma parte desses homens proveu de *mais-valia* a outra parte. Ponto. O capitalismo, determinante estrutural, permanecia presente²⁶⁵. O segundo aspecto de bastante relevância, para nós, é que ainda havia esperança social de que, afinal, alguma coisa pudesse acontecer

²⁶⁵ “Um Walter Benjamin de hoje talvez dissesse que se no protocapitalismo a mercadoria morava nas ‘passagens’- e no capitalismo moderno nos *shopping centers* -, seu domicílio, na era do capitalismo pós moderno, é o ciberespaço. Só agora a mercadoria chegou ao seu estágio fetichista, no sentido de Marx: dissolvida na realidade virtual, ela se transformou verdadeiramente, numa fantasmagoria”. ROUANET, op. cit., 2000. p.15. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/globalization/rouanet.htm>. Em 01/10/2001.

e resgatar o Iluminismo, suas fantasias, seus anseios, suas esperanças, suas promessas. Resgatar sua rebeldia e compromissos.

“Modernidade é utopia, e utopia significa incorporar a perfeição ao tempo humano, a promessa do paraíso terrestre”. KUJAWSKI (1991, p.23)

Talvez, após a frustração de todas as quimeras - a igualdade perante a lei, o direito universal à felicidade ou a fantasia da mobilidade social - tudo o que restasse fossem as expectativas em torno do mais racional dos filhos da modernidade: o socialismo²⁶⁶. Não tinha sido ele que conquistara o voto universal? Não foram médicos *comunistas* que lançaram no Canadá (1940') a escandalosa novidade de que a saúde deveria ser pública e gratuita? E que se dizer da educação para todos, não era um luta desses tais socialistas? A quimera que levou mais tempo para morrer do “Iluminismo” foi a de que a humanidade é capaz de amar coletivamente. Bem, e um dia isto aconteceu. Tudo morto, toda esperança exaurida, que fazer com a modernidade? As utopias propriamente liberais do Iluminismo já haviam sido soterradas (e continuam a sê-lo, um pouco a cada dia) sob as bombas do imperialismo, mas, e os socialismos? *A última bandeira socialista em riste é a bandeira anarquista. A concepção de mundo mais explicitada na internet é o anarquismo. É, por assim dizer, a última utopia*²⁶⁷. *Merece atenção e estudos, pois se constitui num universo amplo e sofisticado. Várias de suas prerrogativas lembram as reivindicações, mutatis mutandis, do liberalismo exaltado, daí a conexão e (paradoxal) sintonia com a internet. De fato, a internet, assim como as sociedades reais desenvolvidas e plenamente liberais, são seu ambiente mais propício.* Encerrada a sua história, a história do socialismo, o que resta é o cinismo, o individualismo e a selvageria, em resumo, resta o homem, nu, sem adereços. Diante do canibalismo urbano, o vaticínio de Marx soa

²⁶⁶ “Progresso e revolução, na medida que representam a secularização da idéia de providência divina, prometem ao homem o paraíso sobre a terra, luminosa otimização felicitária ao alcance do ser humano, segundo a mentalidade iluminista, positiva e socialista”.(KUJAWSKI, op. cit.,1991, p.22)

²⁶⁷ Restif de La Bretonne foi um eminente iluminista. Eis como descreve sua utopia: No “(...) Burgo de Udun, (...) reina o comunismo agrário. Entre os camponeses tudo é comum, o refeitório, a granja, os celeiros e os frutos da terra”. (PETITFILS, op. cit., 1977.p.33).

como uma maldição consumada: *o socialismo ou a barbárie* – o homem sem sonhos aproxima-se perigosamente do animal. Este é o retrato do nosso tempo, não cremos que os pós-modernistas façam muita questão de que esse nosso tempo, assim descrito, seja o tempo fundado por eles.

Não acreditamos que a “pós-modernidade” enquanto movimento social e humano tenha fôlego para se consubstanciar em mais do que um “*estilo de época*”. Pode vir a ser tão poderoso e *simpático* quanto o romantismo, por exemplo, o é, mas isso já são conjecturas sobre o futuro e, portanto já não nos dizem respeito e nem à especulação metódica.

De todo modo, os autores que caricatureiam o “pós-moderno” e o moderno com o propósito de que eles coincidam com as suas expectativas, acabam por obscurecer o fato de que a modernidade só em raros momentos se mostrou “moderna” (moderna do modo como eles a descrevem). Quando é lembrado que na modernidade a sociedade encontrava-se “rigidamente” dividida em classes (não importando o quanto uma afirmativa dessas seja contra-sensual) e que essas classes marchavam unidas em confrontos ideológicos, certamente se despreza a imensa dificuldade que sempre foi para engajar quem quer que fosse em qualquer luta que seja, para obter mesmo uma migalha a mais de alguma miserável reposição salarial. Infelizmente a modernidade fecundou profundamente a semente do individualismo, muito mais profundamente e antes que o socialismo tentasse, tropeçadamente, o mesmo com a semente das ações coletivas. Qualquer obra escrita há mais de quarenta anos, ou até menos, define a modernidade como sendo o universo do individualismo e, de uma hora para outra, a modernidade verte-se inexplicavelmente em um universo das ações coletivas (!). O primeiro *shopping center* é criado na França do século XIX e é da massa “pós-moderna” que se diz ser consumista. É a Inglaterra do século XIX quem forja a tradição “milena” dos *quilts* e das *trocas da guarda*, por um lado e é a democracia americana quem funda, no mesmo período, por outro lado, todo o teatro do poder

democrático eleitoral. E é da massa “pós-moderna” que se diz que troca o poder pelo espetáculo (Lady Diana, Clinton, Collor, etc.). Ora, a modernidade já era essa *feira de retalhos* que vemos hoje.

A educação moderna já era paga, cara e elitista desde a sua gênese. E quanto ao teatro do poder ninguém pode dar aulas a Napoleão e sua coroa auto-ungida. A *feira de retalhos* é a mesma, porque o capitalismo é o mesmo. A consulta mais rasa e superficial a qualquer das obras de Zola, em particular ao *Germinal*, revela o grau de “mobilização”, “politização” e “compromisso” das massas modernas diante da “apatia” das massas “pós-modernas”. Ora, ao longo de toda modernidade, e inclusive neste exato momento presente, *momento especial da modernidade*, sempre foi complexa e difícil a tarefa de mobilizar. O que não quer dizer que não continuemos a nos mobilizar ainda hoje, nesse momento presente. Quantas greves estão acontecendo neste exato instante em que se lê estas linhas? Quantas invasões de terras? A fome, antes que moderna, é atemporal. O elemento novo é essa aparente ausência de utopias, elas que eram o próprio cerne da modernidade. Esse é o centro da questão²⁶⁸. Esse pode ser o cerne desse *estilo de época* “pós-moderno”. *Colocar a Internet como redentora da humanidade não tem sequer sentido, se não houver uma utopia da qual ela faça parte*. A tecnologia fazia parte da utopia²⁶⁹ liberal. O inverso pode ser considerado verdadeiro, apenas se considerarmos verdadeiro o princípio de McLuhan: “O meio é a mensagem”. Da reinserção do princípio de McLuhan na nossa reflexão decorrem duas conclusões.

²⁶⁸“A tragédia da Modernidade não está onde Adorno a vê, onde Foucault a vê, onde Lyotard a vê, ou seja, na difusão e generalização excessiva da razão Iluminista na vida social. Ao contrário, a tragédia da modernidade está no fato de que essa difusão não foi suficientemente completa. A humanidade não é Iluminista demais, ela é iluminista de menos. É nisso que está a miséria e a tragédia da Modernidade”. (ROUANET, op. cit., 1990, p.29)

²⁶⁹ “A crença no progresso descongela a utopia de sua abstração contemplativa e a transforma em processo concretizado na ação e na história”.(KUJAWSKI, op. cit., 1991, p.21)

A primeira das conclusões é que, como procuramos evidenciar em vários momentos ao longo desse nosso trabalho, o meio é mais eficaz se o seu conteúdo é a mensagem do meio. Quanto mais distinto o conteúdo veiculado, da mensagem de que se constitui o meio, mais “fraca” a mensagem ficará. Isto foi o que procuramos evidenciar quando tratamos da situação da TV face ao Iluminismo. A TV praticamente só guarda com a Enciclopédia a conexão da pluralidade de temáticas, do uso da imagem e do caráter lúdico. O surpreendente na internet é que ao invés de, numa progressão que seria relativamente natural de maior diluição, ela contrariou as expectativas e acabou adensando, senão o discurso Iluminista, pelo menos as possibilidades de sua realização. A internet possui a conexão com a Enciclopédia da pluralidade de temas (numa dimensão jamais sequer esboçada pela TV), do uso da imagem, do caráter lúdico, da forma livro, da forma epístola, e de mais um cem numero de outras conexões. Isto tudo em primeiro lugar, em segundo lugar, para nós educadores cabe o conhecimento prévio de alguns dados não desprezíveis face a educação on-line. Uma das conclusões é de que a internet é uma manifestação sofisticada da Enciclopédia.

“Em contraste com a idéia pós-moderna do declínio das idéias das luzes, defendo que a cibercultura poderia ser considerada como herdeira legítima (ainda que longínqua) do projeto progressista dos filósofos do século XVIII. Na linha direta das morais igualitárias, encorajam uma forma de reciprocidade essencial nas relações humanas. Desenvolveu-se a partir de uma prática assídua das trocas de informações e de conhecimentos, que os filósofos das luzes consideravam como sendo o principal motor do progresso. Se algum dia formos modernos, **a cibercultura não seria pós-moderna, estaria antes dando continuidade aos ideais revolucionários e republicanos de liberdade, igualdade, fraternidade.** Apenas, na cibercultura, esses “valores” encontram-se encarnados em dispositivos técnicos concretos. Na era das mídias eletrônicas, a *igualdade* é realizada enquanto possibilidade para que cada um emita para todos; a *liberdade* é objetivada por meio de programas de codificação e do acesso transfronteiriço a diversas comunidades virtuais; a *fraternidade*, em fim, transparece na interconexão mundial.

Assim, longe de ser decididamente pós-moderno, **o ciberespaço pode surgir como espécie de *materialização técnica dos ideais modernos.*** Em particular, a evolução contemporânea da informática constitui uma impressionante realização do objetivo marxista de apropriação dos meios de produção pelos próprios produtores”. LEVY (1999, p245). *Grifo nosso.*

Os requisitos necessários ao êxito na escola Iluminista (quase hegemônica) são os mesmos da educação on-line (*mutatis mutandis*). Uma terceira outra coisa é que não só a educação on-line, mas toda a educação neste início de milênio, se ressentem do colapso das utopias. Essa crise de utopias se constitui num problema sério para a educação nos nossos dias. Como educar (enamorar pela ciência), se o conhecimento não progride a humanidade em direção a coisa alguma de melhor? E esta pergunta já está na boca dos jovens alunos das escolas do universo real. Aprender para quê? E, afinal (“extinta” a concepção de progresso), para onde?

Portanto, sinteticamente, vejamos algo do que já conseguimos estabelecer até o momento:

O melhor procedimento quanto à otimização da educação on-line, parece-nos, se situa na contínua compreensão da natureza *do meio de comunicação* internet. Situa-se também, na crescente compreensão da natureza da enciclopédia como *manifestação do iluminismo* e *como meio de comunicação*. E, por fim, da convergência de conteúdos e práticas pedagógicas com a *tendência geral do meio*, ou seja, não cabe tentar transformá-lo em livro – leituras longas - ou num site sem links. Seria como programar uma TV educativa para mostrar na tela páginas de livros para leitura. Numa outra dimensão, atuar na formação do pedagogo, para que compreenda as terminologias e possibilidades técnicas da Internet e, desse modo, possa colaborar de maneira mais atuante, criativa e produtiva na criação e gestão de softwares e cursos on-line, ao lado do programador e técnico nesta área específica. Vejamos agora as conclusões e sugestões melhor e mais amplamente articuladas.

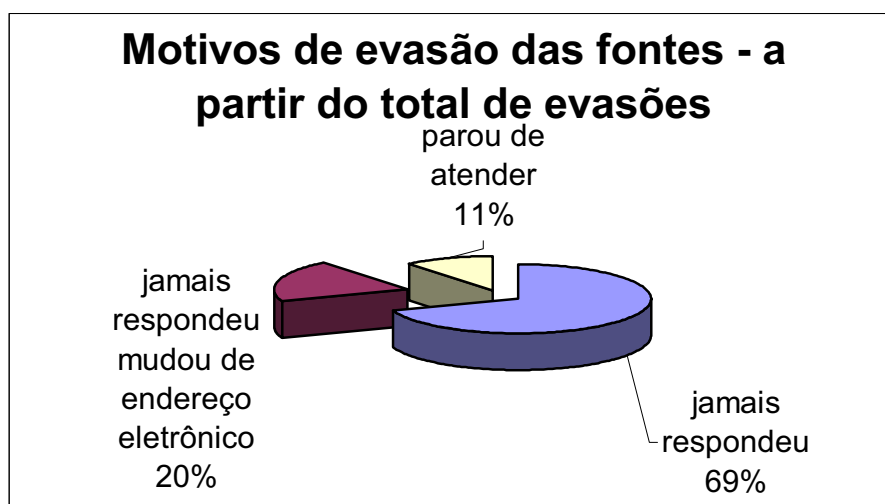
IV – Conclusão

Capítulo VIII – Sugestões e considerações

8.1 - Sugestões de caráter metodológico.

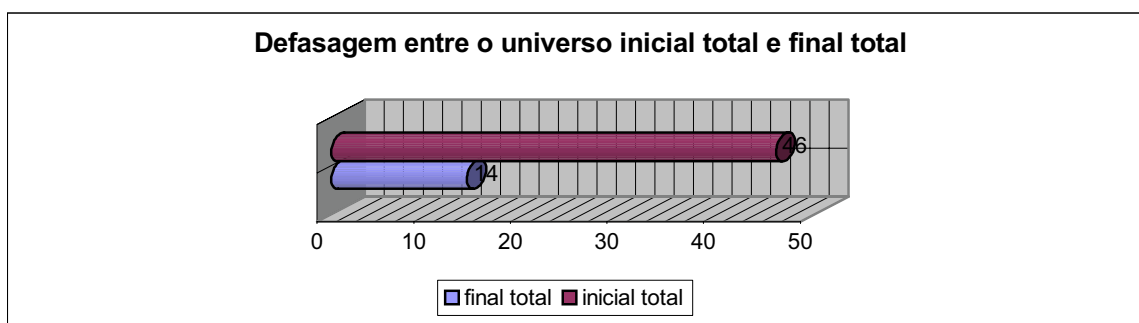
8.1.1- O problema da evasão das fontes numa pesquisa on-line.

Gráfico 14: Motivos identificados como origens da evasão de entrevistados ao longo da investigação.



Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

Gráfico 15: Universo inicial de endereços eletrônicos disponíveis e universo final de endereços eletrônicos efetivamente participantes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

Como podemos observar nos gráficos acima (Gráficos 14 e 15), o universo inicial da nossa pesquisa contou com um percentual significativamente superior de pessoas contatadas ao número de pessoas que responderam ao contato. Sessenta e nove por cento das pessoas a que se procurou, nunca sequer responderam aos e-mails mesmo tendo recebido nossas mensagens. No final, dos 46 endereços disponíveis de ex-alunos do PROJETO SALA DE AULA, somente 14 participaram de todas as etapas. A razão talvez nunca venha a ser sabida e não é relevante para esta pesquisa em particular, mas é muito importante para qualquer pesquisa on-line, no futuro, que esse altíssimo índice de não retorno seja seriamente ponderado a quando da decisão de realizar uma pesquisa deste tipo ou não.

Cumpramos observar que o universo inicial com que nós contamos, era um universo já bastante selecionado. Os problemas adviriam do fato de termos delimitado um universo tão específico – ex-alunos do PROJETO SALA DE AULA - diante de um outro tão mais amplo (o público em geral da Internet)? É uma possibilidade, mas a *qualidade* do universo pesquisado era um requisito essencial pela própria natureza do nosso estudo.

Outro percentual significativo dentre os que não corresponderam à nossa busca, foi o de vinte por cento que jamais responderam por terem mudado de endereço eletrônico. Na verdade, não temos como saber com absoluta certeza quantos dos membros do primeiro grupo, o grupo que simplesmente não respondeu, fazem parte desse segundo grupo. Documentamos, portanto, aqueles que tínhamos certeza, mas temos desconfianças sólidas de que muito mais pessoas do primeiro grupo, na realidade, deveriam estar no segundo grupo de não colaboradores. O primeiro grupo, o grupo dos que simplesmente não responderam, pode ter mudado de endereço, pois a Internet ainda vivia, na época que essas pessoas realizaram seus cursos on-line, uma explosão de empresas que ofereciam Internet gratuita. Naturalmente, muitas pessoas podem ter mudado para uma dessas empresas o seu endereço eletrônico. Chegamos a realizar

alguns testes, adicionando aos antigos endereços complementos como “i.G”, “hpg”²⁷⁰, etc, e verificamos que alguns deles realmente encontravam-se trocados. Mas a busca assemelhava-se a procurar agulhas num palheiro. E nós só a empreendemos por exercício acadêmico.

O terceiro grupo de pessoas procuradas que não responderam já possuem uma conotação um pouco mais “tradicional”. Ele é composto pelas pessoas que começaram a colaborar, mas depois, por algum motivo, pararam. Esses onze por cento do universo de colaboradores possíveis (universo inicial) podem ter eliminado o contato com a pesquisa simplesmente adicionando aos mecanismos de triagem de e-mails do seu computador o assunto “PROJETO SALA DE AULA”. Esse gênero de recurso eletrônico torna totalmente impossível qualquer possibilidade de retomada do diálogo. O número elevado de evasão do universo inicial pode ter sido levemente ampliado pelas necessidades de experimentação empírica de uma melhor metodologia de abordagem dos entrevistados por nós na fase inicial da investigação, mas sem dúvida, o anonimato inerente ao meio pode ter sido fundamental para determinar estes números.

Uma recomendação que pode ser estabelecida é a de que futuros estudos no campo da Internet sempre procurem distinguir bem os universos onde se realizarão testes de sondagem quanto à eficácia da metodologia daqueles universos que serão efetivamente investigados. Outra recomendação é referente à necessidade de universos iniciais de pesquisa tão amplos quanto possível, na realidade, universos até mesmo *setenta por cento* superiores aos recomendados normalmente em pesquisas *reais* (ver gráficos 16).

Outra observação que desejamos deixar registrada é no sentido de que a pesquisa on-line, vem sendo muito precariamente utilizada pelo meio acadêmico. A utilidade da Internet não pode ser reduzida ao de um mural de

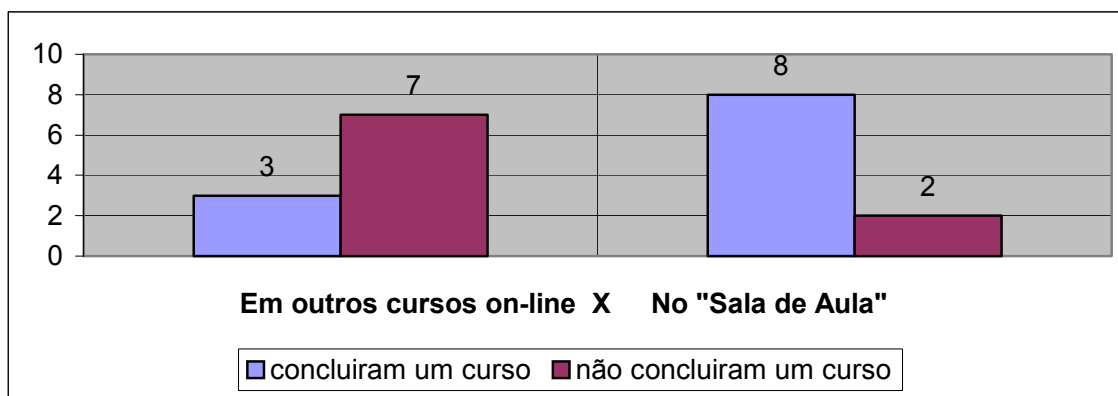
²⁷⁰ Provedores gratuitos recém inaugurados na época.

avisos de onde se retiram eventuais textos interessantes ou para troca de informações sobre encontros, simpósios ou palestras. A Internet, hoje, pode alcançar todas (ou quase todas) as universidades do mundo ocidental com relativa rapidez, eficácia e, através do desenvolvimento de metodologias pertinentes, também de forma confiável. Chega a ser surpreendente que ainda não tenham surgido estudos relativos à educação em âmbito continental. Comparação de programas curriculares, de frequência escolar, de bibliografias utilizadas (este de um alcance teórico apenas imaginado), de opinião em professores e mesmo em alunos em escala nacional ou continental (ou planetária, porque não?). Tudo isso, permanece sub-utilizado. A área de educação pode e deve assenhorear-se da Internet em virtude da sua origem histórica, tão ligada à comunicação entre universidades e acadêmicos, e dos resultados dessa pesquisa. A Internet não nos deve ser estranha, ela é o nosso campo.

8.2 – Algumas conclusões de caráter teórico e prático

8.2.1 - Sobre o efeito da presença de educadores *de fato* no sucesso de um curso on-line.

Gráfico 16: Demonstrativo de conclusão de curso on-line contrapondo os cursos do PROJETO SALA DE AULA a outros cursos frequentados pelos sujeitos do nosso universo pesquisado.



Fonte: Pesquisa na Internet em 2002

O gráfico acima (Gráfico 16) demonstra um grau notavelmente superior de conclusão de curso, por parte dos nossos entrevistados, nos cursos do

PROJETO SALA DE AULA, do que em outros cursos declarados por eles. A relação é quase que de índices invertidos. Passamos agora, a conjecturar algumas possibilidades de explicação para permanência e conclusão dos estudantes num curso qualquer do PROJETO SALA DE AULA.

Pudemos observar antes, que um número notavelmente expressivo de pessoas ligadas a cursos on-line é oriunda de áreas que de algum modo, contam com algum tipo de formação, ou pela mesma familiarização, com linguagens ou tecnologias da Internet. Pudemos notar também, em um dos nossos outros gráficos (gráficos 11 e 12), que o percentual de pessoas egressas dos cursos ligados à área de comunicação, que se relacionam de algum modo com educação on-line é muito grande. A partir dessa constatação empírica, (inclusive cotejada com outros gráficos que mostram a quantidade de matrículas nos variados cursos oferecidos pelo PROJETO SALA DE AULA) podemos tentar descobrir porque o PROJETO SALA DE AULA está ligado a uma Faculdade de Comunicação e não a um outro curso qualquer, notadamente, ao curso de Pedagogia.

Os cursos oriundos da área de informática (Análise de Sistemas, Ciências da Computação, etc.) possuem o instrumental técnico adequado a se envolver com a elaboração de cursos on-line. Contudo, ao longo da Internet de língua portuguesa, tudo o que se vê de cursos on-line, especificamente sobre informática, é normalmente muito incipiente e introdutório. Isso para não falar da ausência de clareza com que o conteúdo é exposto. Trata-se de cursos que têm uma posição privilegiada diante de outras áreas do conhecimento para ministrar seus ensinamentos, visto que a própria base onde se dá a instrução (o próprio meio), é também o objeto dessa instrução: o computador (a mensagem). Pouco ou nada das imensas possibilidades tecnológicas do computador são aproveitadas para facilitar a aprendizagem sobre o computador nos cursos que versam sobre algum aspecto da computação. Nenhuma inventividade, nenhuma imagem, nenhum esquema, nenhum diagrama e, por incrível que pareça, absolutamente nenhuma interatividade. Os cursos pouco ou nada mais são do que a digitação de

apostilas disponibilizadas na Internet. O deserto de propósitos de ser entendido é tão grande, que, numa área famosa pela linguagem complexa e estrangeira, sequer glossários são encontrados. Enfim, do ponto de vista didático, são uma catástrofe.

Este constitui um dos extremos do uso da Internet para cursos on line. Máximo de capacitação técnica do educador e mínimo de capacitação pedagógica. Como a tônica do nosso trabalho não foi a verificação da aprendizagem, nada podemos dizer sobre o aproveitamento de alunos de cursos assim mas, para o bem deles, é bom que sejam já iniciados na área. No entanto, os processos educativos, bem sabemos, devem servir sempre para *iniciar* e não tão somente para *iniciados*.

Um outro estágio parece ser aquele em que se encontram os cursos da área de comunicação. Uma das atividades previstas no PROJETO SALA DE AULA, é a avaliação do curso pelos próprios alunos. Vários aspectos são ali anunciados. Mas um dos que mais freqüentemente é referido parece ser a voragem incontrolável dos educandos por interatividade. Hoje, já não existem empecilhos de ordem tecnológica a mecanismos de plena interatividade de som e imagem na Internet. Nada impede que um professor grave sua própria imagem ou a sua própria voz ou ambos e que entremeie essa exposição com a aparição de gráficos, esquemas, tabelas ou o que mais lhe aprouver. Na verdade, esse exercício pode, com algumas limitações, ser até mesmo realizado ao vivo.

Naturalmente que existe uma série de motivos que podem desestimular o uso desses tipos de recursos. O mais importante deles é, sem dúvida, a capacidade do equipamento do aluno de receber esse tipo de recurso tecnológico com eficiência em casa. Programas precisam estar instalados para que tudo corra a contento. E a transmissão de imagens via Internet ainda é sabidamente problemática. Quanto ao som, já existem cursos de inglês que disponibilizam o ensino das pronúncias das palavras on-line. Principalmente se tentarmos fazer

com que o rosto do aluno seja visto pelo professor haverá um aumento de custo extraordinário para o aluno. Câmaras digitais não são baratas e tudo indica que esse gênero de recurso só poderá ser regularmente utilizado, num futuro pouco próximo. Mas com todas essas ressalvas aos custos que envolvem a introdução de mais elementos interativos num curso on line, ainda permanece a pergunta: porque não tentar?

Pode não ser o caso específico do PROJETO SALA DE AULA, mas a legislação que autoriza cursos on line, inclusive de graduação, não estipula a existência nas universidades de um grupo técnico com formação específica na área de informática. A essa altura das nossas reflexões, não podemos nos furtar à constatação de que os cursos ligados a área de comunicação dispõem de uma imensa *vontade de fazer* (o que é a raiz de qualquer acontecimento pedagógico) e de uma substancial, mas não completa, habilidade para fazer. Ou seja, a vivência pedagógica cotidiana assegura a esses professores, a convicção avançada de que um curso on line não pode ser, de modo algum, um “manual de instruções” on-line. A pobreza pedagógica dos cursos de informática na Internet, normalmente o ensino do uso de programas e linguagens de programação, é tão avassaladora que alguns deles sequer usam o recurso dos links. O PROJETO SALA DE AULA nos dá a nítida impressão de usar tudo o que sabe, da melhor forma possível, ou seja, usa melhor (mais didaticamente) os recursos da informática *do que os profissionais da informática* (analistas de sistema, programadores, etc).

As razões profundas para esse fenômeno se situam, acreditamos, na função *educadora* mais enraizada entre os profissionais da área de comunicação do que nos da área de informática. Outro fator, parece-nos, é a presença nos profissionais da área de educação de um conteúdo que tenta extrapolar os limites da mensagem do meio ou que, por outra via de raciocínio, tenta aproveitar melhor o fluxo de mensagem do meio. A impressão que nos fica é a de que os profissionais da área de informática tendem a compreender de forma absoluta que

o próprio meio já diz tudo o que tem a dizer e mais nada é necessário firmar, ou ensinar²⁷¹.

Outra idéia que nos seduz muito é a de que a área de comunicação por guardar uma proximidade bastante grande com as ciências humanas (a Filosofia, a História, a Antropologia, etc) tenha recebido uma influência bem maior da aspiração iluminista que se encontra embutida em todo o projeto pedagógico “moderno”. Em outras palavras, acaba ocorrendo uma identificação por parte dos comunicadores, entre os propósitos desta e daquela enciclopédia. Difundir, instruir, iluminar.

Num outro extremo da relação com a Internet encontra-se o curso de Pedagogia. Este curso verifica-se, por motivos genéticos, envolto em permanentes debates e elaborações quanto à sua herança iluminista. Aqui, a enciclopédia não é uma estrutura inconsciente ou subjacente. Aqui, ela encontra-se aberta sobre a mesa, trabalhada, investigada, e reelaborada a cada dia. A função de promover e de facilitar *as luzes* está quase que visceralmente ligada ao profissional bem formado da área. Mas a pergunta se impõe: porque não existe um “PROJETO SALA DE AULA” do Núcleo de Pedagogia?

Investigando a Internet, encontramos alguns exemplos de cursos on-line ligados à área de Educação. Normalmente são cursos ligados à pós-graduação em nível de especialização na própria área. Poucas vezes encontramos mini - cursos na área. Na verdade, quase tudo que foi encontrado, estava ligado, por alguma razão, à UNB (Universidade de Brasília).

Um dado nos chamou a atenção nos cursos on-line da área de educação. Todos eles colocam como um pressuposto incontornável a necessidade de que parte do curso, seja presencial. Esse pré-requisito seria fruto

²⁷¹ Outra desculpa freqüente é afirmar que ali, tudo é “intuitivo”. Ora, a intuição é algo inato e, sendo inato, não carece de ser ensinado!

de uma convicção genuína de que existem realmente questões que só podem ser sabidas sobre um campo técnico da atividade humana através de contatos pessoais ou seria a manifestação de uma descrença mal (ou não) disfarçada de que esse gênero de educação, a educação on-line, não é *a sério*, não é *para valer*? De um ou de outro modo, o fato é que essas estadas custosas em cidades distantes encarecem o curso até inviabiliza-lo tornando-o tão “excludente” quanto um curso comum presencial que se realizasse numa cidade distante. A grande vantagem da Internet, para a maioria dos usuários, a *portabilidade*, fica, nesse caso, anulada de imediato e *a priori*²⁷².

Haveria uma má vontade difusa do pedagogo com relação aos cursos on-line? Temeria ele a sua substituição por máquinas? Não nos parece objeto de discussão que em havendo capitalismo, haverá substituição de trabalhadores por máquinas. Pelo menos até hoje, o capitalismo nunca se furtou à utilização desse tipo de recurso. Mas esse receio soa infundado tendo em vista as imensas possibilidades de um nascente século alicerçado no valor do conhecimento, do conteúdo e da informação. Os pedagogos não têm ocupado decididamente os espaços que lhe surgem e um dos mais gritantes exemplos disso, é o da Internet. O nome do fenômeno midiológico do novo século é **educação on-line**. Requer pedagogos e não outras profissões quaisquer. Diante disso, aqui pode se notar uma falha perfeitamente contornável (inclusive, perfeitamente contornável *on line*) de formação dos profissionais dessa área.

Vejamos alguns casos concretos:

²⁷² Isto para não falar em aspectos algo constrangedores. Com a imposição do contato presencial, como ajudar países da língua portuguesa, carentes de tudo ou quase tudo, como Timor, Angola, São Tomé e Príncipe, etc?

Quadro 7: Exemplo de quadro de profissionais requeridos para o desenvolvimento de um software de ensino publicado em uma revista especializada.

EQUIPE DE ESPECIALISTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE PARA O ENSINO²⁷³
I. Um expert em conteúdo
II. Um expert em desenho interativo
III. Um programador
IV. Um desenhista gráfico
V. Um técnico de audiovisuais (se são incorporados sons e imagens móveis)

LAASER, Wolfram. In REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA [do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação]. Nº 46, Ano 7 p.12 a19. Rio de Janeiro, 2001.

O que podemos ver acima (Quadro 7), é uma proposta de equipe para o desenvolvimento dos softwares educativos. A primeira vista a equipe parece cuidadosamente planejada talvez até, inflacionada de profissionais. Num segundo olhar, já é possível, no entanto, observar que dos cinco profissionais envolvidos, apenas um tem relação com a educação propriamente dita. Ora, o nome do produto do trabalho em equipe é *software educativo*. Veja, não se trata da produção de um software de ensino *sobre softwares*. Da para notar que há mais do que uma distorção, há uma inversão de valores. O conteúdo fica em menor evidência que a forma. Mas isso não é tudo. Observemos mais essa proposta de equipe técnica, desta vez não para a produção de um software educativo, mas para a execução de um curso on-line.

²⁷³ LAASER, Wolfram. In REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA [do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação]. Nº 46, Ano 7 p.12 a19. Rio de Janeiro, 2001. O autor do artigo é Diretor Acadêmico do Zentrum Für Fernstudienentwicklung, FernUniversität da Alemanha.

Quadro 8: Exemplo de quadro de profissionais requeridos para a implantação de um curso on-line com status de Pós-graduação publicado em revista especializada.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR²⁷⁴	
Cargos	Funções
Coordenador dos Programas de EAD	Capacitar professores Capacitar profissionais Gerenciar a criação e programas de EAD
Professor-Autor (elabora o conteúdo das disciplinas e interage com o corpo técnico)	Adaptar o currículo para o curso. Propor a metodologia Criar dispositivo para aplicação do curso. Elaborar o conteúdo das disciplinas, Pesquisar e atualizar os conteúdos. Orientar instrutores nas inclusões e alterações. Discutir com o administrador do site os recursos a serem disponibilizados. Operacionalizar o material didático.
Professor-Instrutor	Conduzir o curso. Corrigir as tarefas Receber e solucionar as dúvidas do aluno Relacionar-se com o professor-autor, a fim de prover soluções e atualizações para o currículo e a metodologia. Relacionar-se com a equipe técnica para solucionar dúvidas de aplicação de software. Avaliar a progresso dos alunos e administrar as notas. Formar as equipes e distribuir tarefas.
Web-designer (criador de páginas de internet)	Montar o curso conforme instruções do professor desenvolvedor. Orientar o professor-desenvolvedor no que se refere aos recursos de software disponíveis. Montar e gerenciar curso para capacitar professores-instrutores. Providenciar cursos para os alunos. Disponibilizar os cursos na rede Responsabilizar-se pela compactação e arquivamento do curso Designar os níveis de segurança como sendo senhas de acesso. Capacitar recursos humanos e web-designers
Especialista em tecnologia	Instalar e garantir o funcionamento dos equipamentos. Garantir o funcionamento da rede Vigiar para evitar invasões. Manter o registro de professores e alunos.
Produtores de rádio, TV, multimeios e apoios visuais.	Pessoal para desenvolvimento de fitas de vídeo, áudio, apresentações em CD-ROM e Slides.

²⁷⁴ *Credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu*. In REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA [do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação], Ano 7, nº 42. p.11/21. Rio de Janeiro, 2001. O quadro acima consta de um parecer *favorável* para a abertura de um curso on-line de Especialização em Direito Civil com duração prevista mínima de 12 meses e máxima de 36 meses (420 horas). P. 18.

Nessa proposta (Quadro 8), é possível observar um maior equilíbrio entre as esferas de atividade envolvidas. Há uma certa proporcionalidade entre profissionais preocupados com a imagem e a forma, profissionais preocupados com a funcionalidade técnica do curso e profissionais voltados para o conteúdo a ser ministrado. Trata-se de um projeto de curso de pós-graduação *latu sensu* on-line. É sabido que pela legislação em vigor, exige-se que somente haja cursos on-line em instituições que fornecem esse mesmo curso de forma presencial. Essa providência tem como objetivo forçar as instituições de ensino virtual a terem os profissionais necessários à organização do curso. E, principalmente, a ter um arcabouço pedagógico que dê sustentação à atividade docente ali desenvolvida.

Observando o quadro proposto acima (Quadro 8), procuramos a função em que deveria estar o pedagogo. A não ser que o curso seja sobre conteúdos da área de pedagogia o único espaço onde poderia entrar o pedagogo seria o de *Coordenador dos Programas de EAD*. Não cremos que seja o caso de que o coordenador do programa na entidade deva coincidir sempre com o coordenador pedagógico. As duas funções não têm nenhuma razão, em princípio, para serem *obrigatoriamente* coincidentes. Conclusão: está faltando um cargo nos dois exemplos de equipes de ensino on-line que expomos. Os dois exemplos foram retirados de uma revista de âmbito nacional especializada em educação à distância. Não existe a figura do coordenador pedagógico. Em todos os estabelecimentos de ensino do país, é necessária a figura do coordenador pedagógico, mas, na educação on-line, experimental, à distância, desconhecida etc., não há esse profissional. É óbvio que talvez não seja necessário um coordenador pedagógico para cada curso on-line, tendo em vista que a legislação vigente estabelece números bastante limitados de alunos por sala de aula (curso) virtual, mas certamente é fácil verificar que a educação on-line está entregue a programadores de computador. Eles, por mais boa vontade que possuam, não têm a suficiente preparação técnica para dar acompanhamento aos processos pedagógicos que já de ordinário demandam tanta preparação e estudo imagine-

se, nas condições de educação eletrônica à distância (experimental, desconhecida...)?

Contudo, essa reivindicação encontra uma barreira. Pedagogos podem ser competentes para dar assessoramento a salas de aulas, mas serão competentes para ministrar acompanhamentos às salas de aulas virtuais²⁷⁵? O questionamento é válido, bem mais do que gostaríamos de admitir. A verdade é que existem dois empecilhos graves à absorção do pedagogo por este novo mercado de trabalho, o primeiro deles, é o despreparo deste profissional para lidar com as novas tecnologias. O segundo deles é a rejeição por ele às novas tecnologias. Tratemos um de cada vez. Naturalmente esse despreparo não se restringe ao pedagogo, na verdade, ele atinge a quase totalidade dos profissionais de educação. Contudo, o profissional que tem uma situação estratégica mais favorável à multiplicação das novas tecnologias é esse. Uma insipiência de sua parte é quase que terminante para os avanços no desenvolvimento de cursos on-line satisfatórios.

Quando falamos em capacitação técnica do profissional de Pedagogia, não estamos nos referindo á aquisição de mais uma graduação ou algum absurdo do gênero, estamos nos referindo á capacidade de dialogar de modo inteligível como os programadores e o Web-Designer. Não se espera que o pedagogo se torne programador de computador, mas a expectativa é que ele seja capaz de trocar idéias com os profissionais técnicos da área e que seja capaz de explorar

²⁷⁵ Assim se posicionou Tom Kelly, vice-presidente de treinamento mundial da Cisco Systems, em uma entrevista recente: “Um problema concreto da aprendizagem on-line é que o pessoal educado no sistema tradicional acabou ficando responsável por ela. Há pessoas que passaram vinte anos em ambientes de salas de aulas e agora tocam o treinamento pela Web. Não é de espantar que não funcione! Já imaginou se os correios fossem encarregados de entregar nossos e-mails?”. MUOIO, Anna. Revista Exame, 4 de agosto de 2000.

todas as potencialidades (e elas não são nada pequenas) da educação eletrônica. Para esse propósito, não seriam sequer necessários os cursos de Especialização na área. Uma vez que cursos de especialização via de regra acabam tendo uma carga teórica muito maior do que uma carga prática, e por prática aqui queremos dizer não necessariamente aprender a programar computador. Mas ter uma relação mais empírica com o objeto do que ficar interminavelmente discutindo o “impacto das novas tecnologias na educação”. A maioria dos pedagogos jamais viu ou utilizou um *simulador* on-line, daí que a simples freqüência a uns dois cursos (quaisquer) on-line já seria suficiente para se ter uma idéia bastante próxima dos problemas acarretados por essa forma de instrução. Na verdade, uma boa proposta é a de que a capacitação de pedagogos se dê on-line²⁷⁶. Mas é justamente aqui que começa o problema mais complicado.

O segundo aspecto que dificulta de fato, a absorção do pedagogo pelas equipes de cursos on-line, é a sua ou indiferença, ou rejeição, ou descrença na educação eletrônica. Dentro dos limites que já estipulamos (de que a educação on-line mostra-se capaz de produzir resultados em educandos que já tenham uma formação básica eficaz) há que se convir que a educação on line pode produzir resultados.

Outros meios de comunicação eletrônicos já foram utilizados com maior ou menor êxito com propósitos educativos. A TV, por exemplo, poderia ter uma grande eficácia no combate até mesmo ao analfabetismo. Sabe-se inclusive de países que, de algum modo, utilizaram o método Paulo Freire por rádio²⁷⁷. Por uma série de razões é pouco provável que a Internet possa ser utilizada já para a

²⁷⁶ “Em novos ‘campus virtuais’ os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes ‘disciplinares’ como suas competências pedagógicas. (A formação contínua dos professores é uma das aplicações mais evidentes dos métodos de aprendizagem aberta e à distância)”. (LEVY, op. cit., 1999, p.181)

²⁷⁷ Referimo-nos à Nicarágua sandinista.

alfabetização. Mas não temos maiores dúvidas quanto à sua eficácia para a instrução de pessoas com uma mentalidade pesquisadora já constituída. No entanto, ainda assim, o pedagogo se furta ao contato com as novas tecnologias. É uma postura perigosa, tendo em vista que, diferentemente da educação eletrônica via tevê, a educação on-line pode se processar totalmente à revelia de regulamentação estatal. Sim, totalmente, pois não há como o aparelho estatal, o MEC, ou quem quer que seja, regulamentar um curso de inglês ou um curso de fotografia na Internet. Ou seja, esses cursos acontecerão quer o pedagogo entre nesse mercado e exerce uma função “civilizadora” dessa selva, ou não. O pedagogo não pode se omitir nem ceder terreno, pois já se inicia no horizonte, o momento em que as escolas reais oferecerão aulas complementares às do horário regular de ensino²⁷⁸, via Internet - para não falar das escolas que já põem regularmente atividades, trabalhos, etc., para os alunos na rede mundial. Nesse dia qual será o mercado e o espaço do pedagogo?

Pedagogia para meios eletrônicos pode se tornar um campo específico da formação em Educação. Esse profissional deve ter o espaço assegurado por uma luta específica pelo reconhecimento, não só da necessidade de um grupo técnico em informática na instituição on line, mas também de um pedagogo específico para lidar com a criação de estratégias e com o habilidoso e proveitoso uso dos recursos pedagógicos que a Internet possui. Para isso, o profissional de Pedagogia precisa estar capacitado: grandemente na sua área-raiz e competentemente na área técnica em informática. Só quem conhecer as possibilidades dos recursos eletrônicos poderá projetar uma utilização inteligente, lúdica, proveitosa e, portanto, *enciclopédica* do conhecimento on line.

Somente poderemos saber as reais possibilidades de alcance social e êxito pedagógico da Internet, quando esses dois pólos máximos que compõem a educação on line, o pólo técnico e o pólo pedagógico, se encontrarem e dialogarem. É indubitável que um excelente trabalho já vem sendo desenvolvido

²⁷⁸ Em parte, em busca da educação integral.

pelos educadores das variadas áreas do conhecimento, em particular, como já citamos anteriormente, os profissionais da área de comunicação, mas muitas surpresas positivas podem advir desse encontro. Os já altos índices de conclusão de curso de experiências como a do PROJETO SALA DE AULA poderão, talvez, ser ampliados e socializados com o incremento de profissionais especializados em *iluminar*.

8.2.2 - Sobre alguns encaminhamentos práticos quanto à educação on-line

“Eletricamente contraído, o globo já não é mais do que uma vila”. Marshall.
McLuham

Um aspecto que não pode ser desconsiderado ficou evidente em alguns momentos da nossa investigação: a necessidade de perseverar na instrução na forma livro. Esta conclusão é quase um corolário do que foi investigado e detectado nesta pesquisa. A razão para tal afirmação decorre do desdobramento lógico da conclusão a que chegamos aqui. Se a instrução on-line e mesmo a Internet, de modo genérico, guardam uma relação tão estreita, embora não idêntica ao Iluminismo, isso naturalmente quer dizer que os elementos de competência cognitiva necessários para se bem suceder naquela modernidade pretérita também, de certo modo, continuam presentes aqui, hoje. Ou seja, o domínio das competências necessárias na Modernidade continua presente na dita pós-modernidade, com algumas variações.

Desse modo, o indivíduo que não tem despertada a curiosidade e a relação lúdica com a pesquisa, a investigação, e o auto aperfeiçoamento, continuará se saindo pior que aquele que desenvolva essas habilidades. A Internet valerá de absolutamente nada se for tratada como uma página de papel única. Se o aluno não for suficientemente formado, não necessariamente em informática mas em curiosidade e pesquisa, um milhão de computadores com ligação na Internet não trará qualquer vantagem pedagógica para escolas de primeiro e

segundo grau²⁷⁹. O aluno continuará tratando as suas pesquisas da forma pobre com que vem tratando. Todo educador tece críticas à possibilidade de um estudante baixar um texto da Internet, imprimi-lo e entregá-lo na íntegra ao professor. Sem confrontar textos, sem confrontar fontes, sem confrontar pontos de vistas, sem criatividade, em suma, sem trabalho²⁸⁰. Ora, o educador que critica essa possibilidade de “estudo” via Internet não deve ter olhos para sua própria sala de aula. O evento mais comum ao se atribuírem pesquisas ou trabalhos escolares para alunos nas salas de aula reais é os alunos pegarem um livro (o primeiro que acharem) folhearem-no desordenadamente, tropeçar num assunto que “parece” o que o professor lhe designou, copiá-lo (talvez trocar algumas palavras) e entrega-lo ao professor. Alguns alunos, mais “caprichosos”, resumirão a “pesquisa” através do expediente de cortar dela os parágrafos mais longos ou os que, de qualquer modo, não caberiam nas suas duas folhas de papel pautado.

A educação que produz o pesquisador e o curioso, descritos acima, é a mesma que produzirá o internauta displicente tão criticado por todos. Se o estudante não tiver desenvolvido o espírito científico, será mais proveitoso para o sistema educacional adquirir um livro de um autor (qualquer um) para cada disciplina para toda a escola. Escolas com mil ou dois mil alunos e apenas dez

²⁷⁹ Sobre isso, Rousseau dá um depoimento absolutamente decisivo: “Por pouco que alguém tenha desenvolvido o gosto pela ciência, a primeira coisa que sentimos, quando nos entregamos a seu estudo, é a ligação que entre elas existem. Atrai-se auxilia-se, esclarecem-se mutuamente e uma não prescinde da outra. Embora o espírito humano não possa ser suficiente para abraça-las todas, e que sempre seja necessário eleger uma de preferência a outras, se não se possui alguma noção das outras, na sua própria encontramos-nos muitas vezes às escuras. Eu senti que o que havia empreendido era bom e útil em si mesmo e que apenas o método é que devia ser mudado. Tomando desde logo a enciclopédia, eu dividi-a em ramos distintos. Vi que era preciso fazer completamente o contrário, tomando-as cada uma separadamente, e seguir cada uma à parte até o ponto onde elas se reúnem. **Assim, cheguei novamente à síntese comum mas cheguei novamente a ela como alguém que sabe o que faz**”.([s.n], op. cit., 1967, p.262/263)

²⁸⁰ “Nós estamos entrando na nova era da educação, que passa a ser programada no sentido da descoberta, mas do que no sentido da instrução. Na medida em que os meios de alimentação de dados aumentam, assim deve aumentar a necessidade de introversão e de reconhecimento de estruturas” (McLUHAN, op. cit., 1979, p.13).

livros na biblioteca. Qual o prejuízo? Nenhum. Nada será pesquisado mesmo. Toda a verba gasta com computadores, manutenção de computadores, Internet e manutenção de Internet, terá sido um desperdício brutal e irresponsável.

Acreditamos que nenhum aluno poderia ou deveria sentar-se à frente do computador antes de dominar com absoluta precisão, a arte de ler e escrever²⁸¹. Programas de computador como o Word, não têm qualquer serventia para quem não saiba redigir, uma vez que o Word é um programa para redação. Nenhum estudante deveria ou poderia sentar em um computador conectado a Internet antes de ter demonstrado absoluta familiaridade no manejo da enciclopédia. Sim, pois ao termo, esta é a conclusão mais concreta do nosso trabalho. Se a enciclopédia guarda grande conexão com a Internet, então o lugar privilegiado de treinamento do aluno para a navegação na Internet é a enciclopédia. Nela há um sistema de busca, nela há uma estrutura de remissões, nela há conteúdo introdutório (portanto, relativamente superficial), nela há o recurso da imagem, das várias linguagens, nela está contida a estrutura da Internet. No entanto, o aspecto que nos parece mais promissor numa utilização da enciclopédia com fins de propedêutica ao uso da Internet é que a enciclopédia encontra-se na base livro e esse fato coloca em evidência que o principal elemento dessa mídia **é o conteúdo**. Normalmente, o estreado na Internet se atém muito mais à possibilidade de pular de um canto a outro²⁸², do que o de “passar vinte e oito anos instruindo-se em alguma ilha deserta”.

Treinar com a enciclopédia colocaria em evidência o propósito último, e também o inicial, da Internet: ser um instrumento de conhecimento e pesquisa. Enquanto um estudante não for capaz de se dirigir a uma enciclopédia com uma

²⁸¹ “Quando o sistema de visualização em tempo real da estrutura do intertexto (ou sua cartografia dinâmica) é bem concebido, ou quando a navegação pode ser efetuada de forma natural e intuitiva, os hiperdocumentos abertos acessíveis por meio de uma rede de computadores são poderosos instrumentos de *escrita-leitura coletiva*” (LEVY, op. cit.,1999, p.57).

²⁸² Como se fora um usuário estritamente informal.

dúvida, sua, própria, e achar informações, ele ainda não estará pronto para a Internet. Ele somente estará pronto para entrar produtivamente na Internet quando tiver capacidade de entrar na enciclopédia movido por uma curiosidade pessoal, individual e ao término do seu contato com a enciclopédia, ele tiver a resposta a essa dúvida e *algumas dúvidas a mais*. Afinal não é esta a essência da educação iluminista? Não é este o melhor aproveitamento que um estudante pode ter da Internet? *Não guardam as duas estruturas um nexó de princípios demonstrado nesta nossa dissertação?*

Quem não for competente com livros (índices – de assuntos, de nomes, etc; sistemas de busca; leitura de gráficos, leituras de mapas, etc.) não terá maiores possibilidades de êxito no aproveitamento do conteúdo da Internet. Eventualmente pode até mesmo se tornar um bom hacker ou programador de computador. Estas são habilidades que podem ou não ser desenvolvidas na Internet. E que são referentes ao hardware da máquina e ao “hardware” do software.

“A grande questão de cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do ‘presencial’ à ‘distância’, nem do escrito e do oral tradicionais à ‘multimídia’. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. Nesse quadro, o papel dos poderes públicos deveria ser

- _ garantir a todos uma formação elementar de qualidade,
- _ permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mídiotecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável *mediação humana* do acesso ao conhecimento,
- _ regular e animar uma nova *economia do conhecimento* na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados”. LEVY (1999, p.172/173).

De certo modo, poderíamos estabelecer uma relação mais ou menos nos seguintes termos: a competência em pesquisar e apreender na base *papel* estaria para a competência em pesquisar e aprender nas bases *eletrônicas*, assim como o domínio do latim está para aprendizagem de qualquer idioma ocidental.

Sendo que o latim é um mau exemplo, pois o latim é uma língua *morta* e a base *papel* encontra-se bastante *viva*, infinitamente mais viva do que a base eletrônica. E mesmo se algum dia a base *livro* desaparecer (e aqui a analogia com o latim passaria a ser eficaz) ela continuaria presente nas bases eletrônicas assim como o latim permanece presente nas línguas vivas: *ninguém fala latim, mas todos falam latim*.

Objetivando, poderíamos assim sintetizar o conjunto das sugestões aqui reunidas:

- a) Quanto à metodologia de futuras pesquisas que venham a ser realizadas na internet: assegurar-se de que o universo inicial é amplo o suficiente para compensar a evasão de informantes.
- b) Explorar a franca possibilidade da utilização da internet em universos geograficamente mais amplos de pesquisa. O país, o continente e mesmo o mundo podem ser investigados com relativa facilidade. Bibliografias utilizadas, conteúdos curriculares, concepções pedagógicas de educadores, agora podem ser pesquisadas em instituições conectadas on-line (universidades, principalmente).
- c) Tais intervenções – tanto para investigar como para estudar - poderão ser bastante otimizadas se atentarmos para algumas das demandas presentes nos depoimentos constantes deste trabalho. A voz e/ou a imagem pessoais são recursos de interação que devem e podem ser estimulados nas intervenções pedagógicas on-line. Conhecer a importância de, pelo menos, *simular* esse tipo de valor para o êxito pedagógico (olho no olho, etc) é atributo, entre outras coisas, do pedagogo, jamais do técnico em informática.
- d) Quanto ao pedagogo e à sua prática é importantíssimo salientar que nós precisamos nos aproximar e nos familiarizar com a

tecnologia, a linguagem e os cursos on-line, pois nós já sabemos, por formação profissional, como otimiza-los.

- e) Os pedagogos precisam tomar posse, inclusive profissionalmente, desse campo.
- f) A construção de um espírito, curiosidade e método científico são uma necessidade real tanto para a sala de aula real quanto para a sala de aula virtual. Saber enunciar claramente uma pergunta e saber achar informações, por si próprio, que a respondam foi o cerne da pedagogia iluminista e continua sendo o cerne de uma educação on-line, dada a correlação, como vimos, das duas.
- g) As competências Modernas (da modernidade) continuam imprescindíveis, pelo menos, como vimos, em grande parte. Isto se explica pela *permanência* de grande parte do seu modelo e estrutura nos cursos on-line/internet. Assim, ler e escrever bem continuam sendo alvos a serem perseguidos. Manusear com destreza uma enciclopédia, por exemplo, e também índices, fichários e outros sistemas de busca reais, permanece sendo uma competência extremamente útil, necessária e, no limite, imprescindível à adequada inserção do aluno num contexto de aprendizado.
- h) Quem sabe pesquisar de maneira criativa e autônoma, numa biblioteca ou enciclopédia real, saberá, em grande parte, ser criativo e autônomo nas pesquisas ao estudar na internet ou num curso on-line. Vivenciar o uso da enciclopédia pode ser, *portanto*, um vestibulo primoroso a um uso adequado da internet.
- i) A concepção pedagógica dominante na internet / cursos on-line é ainda a forma (e o conteúdo) iluminista, mas não só ela. Apesar do nosso objetivo explícito ser a verificação da presença do referencial acima citado na internet, sugerimos que outros referenciais sejam testados e averiguados. Sugerimos com ênfase particular que se verifique a presença de princípios

pedagógicos libertários. Pudemos testemunhar, de passagem, que eles estão ali presentes, entre outros possíveis.

Referências bibliográficas. _____

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Alfredo Bosi. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 330-332; p.534-537.

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Conceito de Iluminismo* In: Florido, Janice (Coord.). Os Pensadores - Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1999, p.17-61.

ATLAS histórico Isto É Brasil 500 anos. São Paulo: Ed. Três, 1998. 3 CD-ROM. Windows 95/98.

AUGÉ, Marc. *Não-Lugares – Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade*. Editora Papirus, 1994. 111f.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, c1977.

BECCARIA, Césare. *Dos delitos e das Penas* –Tradução: Paulo M. Oliveira. 5ª Edição São Paulo: Editora Atena, 1956.

BERMAN, Marshall. *Tudo Que é Sólido Desmancha no Ar. Tradução – A Aventura da Modernidade*. Tradução: Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1990.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Tradução: Desidério Murcho et Al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p.196.

BLEICHER, Josef. *Hermenêutica Contemporânea*. Tradução: Maria Georgina Segurado. Lisboa: Edições 70, c1992.

BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de Política, volume I (a/k) e II (l/z)*. Tradução: João Ferreira et alii. 7ª edição. Brasília: Editora Unb, 1995.

BRÉHIER, Émile. *História da Filosofia - tomo segundo, fascículo um (O Século XVII)*. Tradução: Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

BRUYNE, Paul de et al. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Tradução: Ruth Joffily. 3ª Edição. São Paulo: Ed. Francisco Alves, 252f.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil - juvenil, - Das origens indo européias ao Brasil Contemporâneo*. 3ª Edição. São Paulo: Edições Quiron, 1985.

COMENIUS. *Didática Magna*. Editorial Fundo de Cultura.

CREDENCIAMENTO dos Cursos de Pós-graduação Lato Senso. Revista Brasileira de Educação a Distância, Rio de Janeiro, Ano 7, nº 42, p. 11-21, 2001.

CRUZ, Anamaria da Costa; PEROTA, Maria L. L Rocha; MENDES, Maria T. Reis. *Elaboração de Referências (NBR 6023/2000)*. Rio de Janeiro: Interciência, 2000.

DARNTON, Robert. *Boemia Literária e Revolução – O Submundo das Letras no Antigo Regime*. Tradução: Luis Carlos Borges. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1987. 271f.

_____. *O Iluminismo Como Negócio – História da Publicação da “Enciclopédia” (1775-1800)*. Tradução: Laura Teixeira Motta; \Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996. 550f.

DEFOE, Daniel. *As Aventuras de Robinson Crusóé – Texto Original (versão Integral)*. Tradução: Albino Poli Jr. Porto Alegre: Editora L&PM, 1999.

_____. *As Confissões de Moll Flanders*. Tradução: Lúcio Cardoso. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1965. 318f.

DELACAMPAGNE, Christian. *História da Filosofia no Século XX*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997. 308f.

DESCARTES, René. *Discurso do método*; In: [s.n]. Os Pensadores. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991. p.25-71.

DIDEROT, Denis. *Suplemento à Viagem de Bougainville ou Diálogo Entre A e B Sobre o Inconveniente de Atribuir Idéias Morais a Certas Ações Físicas Que não as Comportam*. In: CIVITA, Victor (editor). Os Pensadores, vol. XXIII; Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.429-457.

DURANT, Will. *A História da filosofia*. Tradução: Luiz Carlos do Nascimento Silva. 7ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Marina Appenzeller. 2ª Edição. [S.L]: Papyrus, 1990. p.150.

ECO, Humberto. *Interpretação e Superinterpretação*. 1ª Edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1993. 183f.

_____. *Como se Faz Uma Tese*. Tradução: Gilson C. de Souza. 15ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 1999. 170f.

ENCICLOPÉDIA Larousse. São Paulo: Novo Abril Cultural, 1995. 24v.

FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. Ed. Relógio D'Água. 1993.

FILHO, Francisco Alves, MENCONI, Darlene e RODRIGUES, Greice. *Canudo Pela Internet*. Revista Istoé, São Paulo, Editora Três, nº 1663, 15 de agosto de 2001. p. 48-51.

FINKELSTEIN, Sidney. *McLuhan: A Filosofia da Insensatez*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1968.

FREDERICO, Celso. *Lukács – Um Clássico do século XX*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

FREITAG, Bárbara. *A Teoria Crítica Ontem e Hoje* – 3ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

FURET, François; OZOUF, Mona. *Dicionário Crítico da Revolução Francesa*. Tradução: Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: 1998. p.754-763.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 6ª Edição. Ed. Ática, 1998. 319f.

GALEFFI, Dante Augusto. *Cap. IV, Síntese Polilógica do Percurso Gerativo Empreendido* In: __. O ser-sendo da Filosofia. 1ª Edição. Salvador: Editora Edufba, 2001.

HOBBSAWM, Eric. *A Era das Revoluções – 1789/1848*. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

_____ *A Era do Capital – 1848/1875*. Tradução: Luciano Costa Neto. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

_____ *A Era dos Impérios – 1875/1914*. Tradução: Sienei Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

_____ *A Era dos Extremos – O Breve Século XX, 1914/1991*. Tradução: Marcos Santarrita. 2ª ed. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1996.

HUISMAN, Denis. *Dicionário De Obras Filosóficas*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura e a Teoria Literária*. Editora Ática.

KOTHE, Flávio R. *Benjamin & Adorno: Confrontos*. São Paulo: Editora Ática, 1978.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *A Crise do Século XX*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática. 1991. 207f.

LAASER, Wolfram. *Desenho de Software para Ensino a Distância*. Revista Brasileira de Educação a Distância, Rio de Janeiro, Ano 7, nº 46, p.12-20, 2001.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. 1ª Edição. São Paulo: Ed. Atlas, 1983. 231f.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f.

_____. *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1998. 203f.

LOPARIC, Zeljko; ARANTES, Otilia Fiori (Org.). *BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. e HABERMAS, Jürgen. Textos Escolhidos*, In: [s.n.] Os Pensadores, vol. 48. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MOISÉS, Massaud. *Guia Prático de Análise Literária*. 3ª edição. São Paulo: Cultrix, 1972.

McLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação - Como Extensão do Homem (Understanding Media)*. Tradução: Décio Pignatari. 5ª Edição. São Paulo: Ed. Cultrix, 1979. 407f.

MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt – Luzes e Sombras do Iluminismo*. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. 3ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

MORENTE, Manoel Garcia. *Fundamentos de Filosofia – Lições Preliminares*. Tradução: Guilherme de la Cruz Coronado. 8ª edição. São Paulo: Mestre Jou, 1980. 324f.

MUIO, Anna. *Professor Eletrônico*. **Revista Exame**. 4 de Outubro de 2000. p. 120-126.

NISBET, Robert. *Os Filósofos Sociais*. Tradução: Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1973.

PALACIOS, Marcos. *Pós-Modernidade: Um Passeio Pela Babel Polissêmica*. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/saladeaula/>. Acesso em: outubro de 2001.

PETITFILS, Jean-Christian. *Os Socialismos Utópicos*. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

PILETTI, Nelson; PILETTI Claudino. *História da Educação*. Editora Ática. 240f.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Iluminismo e Modernidade*. Revista Extensão – Cadernos de Ciências Sociais da PUC – MG, Belo Horizonte, Ano 2, nº 1.: Editora PUC-MG, Setembro de 1990. p.01-48.

_____. *Cap. 3 – Mal-Estar na Modernidade; Cap. 4 – Ilustração e Modernidade* In: As Razões do Iluminismo. São Paulo: Editora Cia. Das Letras, [199-?]. p. 96-181.

_____. *O Olhar Iluminista* In: AGUIAR, Flávio (Org.) et al. O Olhar. São Paulo: Editora Cia. Das Letras, [199-?]. p. 125-147.

_____. *Da Polis Digital à Democracia Cosmopolita*. Folha de São Paulo, São Paulo, Domingo, 21 de maio de 2000. Caderno Mais! p.15. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/globalization/rouanet.htm>. Em 01/10/2001.

ROUSSEAU, Jean - Jacques. *Do Contrato Social - ou Princípios do Direito Político*. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2000.

_____. *As Confissões (Extrato)* In: [s.n.]. O Pensamento Vivo de Rousseau. Tradução: J. Cruz Costa. São Paulo: Editora Martins / Edusp, 1967, p.257-267.

_____. *Emílio ou da Educação*. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 1992. 581f.

_____. *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade (Extrato)* In: [s.n.]. O Pensamento Vivo de Rousseau. Tradução: J. Cruz Costa. São Paulo: Editora Martins / Edusp, 1967, p.169-177.

_____. *Devaneios de Um Passeante Solitário (Extrato)* In: [s.n.]. O Pensamento Vivo de Rousseau. Tradução: J. Cruz Costa. São Paulo: Editora Martins / Edusp, 1967, p.177-179.

_____. *Júlia ou A Nova Heloísa (Extrato)* In: [s.n.]. O Pensamento Vivo de Rousseau. Tradução: J. Cruz Costa. São Paulo: Editora Martins / Edusp, 1967, p.224-257.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao Projeto de Pesquisa*. 24ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. 144f.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia Científica - guia para eficiência nos estudos*. 1ª Edição. São Paulo: Ed. Atlas, 1985. 170f.

RUSS, Jacqueline. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SANDRONI, Paulo (consultor). *Dicionário de Economia*. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1985.

SILVA, Franklin Leopoldo. *Descartes: A Metafísica da Modernidade*. 1ª Edição. São Paulo: Moderna, 1993.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. São Paulo: Editor Armazém das Letras. 2000.

SLATER, Phil. *Origem e Significado da Escola de Frankfurt – Uma Perspectiva Marxista*. Tradução: Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976.

VOLTAIRE (François-Marie Arouet). *Cândido ou O Otimismo*. Tradução: Miécio Tati. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

_____. _____. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

_____. *Assim Vai o Mundo*. In: SILVA, Fernando Correia da (editor). Contos. Tradução: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1964, p.15-30.

_____. *Cartas Inglesas ou Cartas Filosóficas*. In: CIVITA, Victor (editor). Os Pensadores, vol. XXIII; Tradução: Marilena de Souza Chauí Berlink. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.7-65.

_____. *Cosi-Santa*. In: SILVA, Fernando Correia da (editor). Contos. Tradução: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1964, p.15-30.

_____. *O Carregador Caolho*. In: SILVA, Fernando Correia da (editor). Contos. Tradução: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1964, p.15-30.

_____. *Dicionário Filosófico*. In: CIVITA, Victor (editor). Os Pensadores, vol. XXIII; Tradução: Bruno da Ponte, João Lopes Alves; Marilena de Souza Chauí Berlink. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.91-303.

_____. *História das Viagens de Scarmetado*. In: SILVA, Fernando Correia da (editor). Contos. Tradução: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1964, p.15-30.

_____. *O Homem dos Quarenta Escudos*. In: SILVA, Fernando Correia da (editor). Contos. Tradução: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1964, p.15-30.

_____. *História de Jeni*. In: SILVA, Fernando Correia da (editor). Contos. Tradução: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1964, p.15-30.

_____. *O Ingênuo*. In: SILVA, Fernando Correia da (editor). Contos. Tradução: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1964, p.15-30.

_____ *O Mundo Tal Como É*. In: CERASO, Rodolpho (editor). O Pensamento Vivo de Voltaire. Tradução: Lívio Teixeira. São Paulo: Editora Martins / Edusp, 1975, p. 65-83.

_____ *Micrômegas*. In: CERASO, Rodolpho (editor). O Pensamento Vivo de Voltaire. Tradução: Lívio Teixeira. São Paulo: Editora Martins / Edusp, 1975, p.83-103.

_____ *Os Ouvidos do Conde de Chesterfield*. In: CERASO, Rodolpho (editor). O Pensamento Vivo de Voltaire. Tradução: Lívio Teixeira. São Paulo: Editora Martins / Edusp, 1975, p.103-121.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Ed. Técnica, 2000.

WEBSTER Encyclopedia. Webster, 1998. 1 CD-ROM. Windows 95/98.

9 . REFERÊNCIAS VIRTUAIS (EM JUNHO DE 2000)

www.education-world.com

<http://www.facom.ufba.br/saladeaula/>

www.escolanet.com.br

<http://darwin.futuro.usp.br/indel.htm>

www.multservicenet.com.br

www.jasonproject.org

www.webschool.com.br

www.eucacao.pro.br

www.etapa.com

www.magicweb.com.br

<http://www.prosig.br/edistancia>

<http://www.terra.com.br/voltaire/cultura/gutenberg2.htm>

gallica.bnf.fr

humanities.uchicago.edu

www.hypertexto.com.br

www.ifrance.com

www.paqtc.rpp.br

Anexos

Índice

1) Tabelas cronológicas

- Cronologia da Enciclopédia
- Cronologia do século das Luzes

2) Glossário.

3) Documentos

- O iluminismo pedagógico nas suas fontes.
- Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.
- Portaria Ministerial do MEC – nº301, de 7 de abril de 1998
- Portaria CAPES – MEC nº 080, de 16 de dezembro de 1998

4) Depoimentos

- E-mails de relacionamento.

1) Tabelas cronológicas:

- a) Cronologia da Enciclopédia;
- b) Cronologia do século das Luzes.

a) CRONOLOGIA DE "L'ENCYCLOPÉDIE"*

*Como retirado da internet e parcialmente traduzido.

[Adaptado de CHARPENTIER, Jeanne et CHARPENTIER, Michel.
L'Encyclopédie, Paris: Éditions Bordas, 1967, pp. 3-10.]

- 1670 Publicação do *Dictionnaire historique* de Moreri.
- 1675 Colbert pede à Academia de Ciências que compile um dicionário técnico. O primeiro volume da *Description des arts et métiers* não é publicada até 1761.
- 1697 Bayle publica seu *Dictionnaire historique et critique*.
- 1704 Publicação em Londres por John Harris do *Lexicon technologicam or an Universal Dictionary of the arts and sciences*.

Primeira edição do assim chamado Dictionnaire de Trévoux (*Dictionnaire universel français et latin contenant la .signification et la définition tant des mots [...] que des termes propres de chaque état et de chaque profession [...] l'explication de tout ce que renferment les sciences et les arts*) pelos jesuitas.

- 1728 Publicação em Londres do *Cyclopoedia or an Universal Dictionary of arts and sciences* da EPHRAIM CHAMBERS
- 1732 Fontenelle edita uma edição revisada do *Dictionnaire des arts et des sciences* (1694) de Thomas CORNEILLE.
- 1743 Quinta edição do *Dictionnaire de Trévoux*.
- 1744 Johann Jakob Brucker conclui seu *Historia critica philosophiae*.
- 1745 (Fevereiro). O editor LE BRETON fecha um acordo com German Sellins e a Englishman Mills para traduzir a Chambers's *Cyclopaedia* into French.

(26 março). Le Breton a autorização para a edição em quatro volumes do *Dictionnaire universel des arts et des sciences*.

(agosto). Desentendimento entre Le Breton e seus dois colaboradores

(18 Outubro). Le Breton assina um contrato para a publicação de uma French encyclopaedia com três colegas parisienses, Briasson, Durand e David, que estão

trabalhando desde 1744 numa edição francesa do Robert James *Dictionnaire de médecine*, traduzido por Diderot.

- 1746 (21 Janeiro). O chanceler d'Aguesseau rova a autorização da *Encyclopédie ou Dictionnaire universel des arts et des sciences, traduzida do Dictionnaires anglais Chambers et de Harris, avec des additions*.

(27 June). O abade DE GUA DE MALVES, membro da Academia de ciências recebe a responsabilidade editorial pelo trabalho. Ele ajudará DIDEROT e d'ALEMBERT traduzindo alguns artigos.

(7 Julho). O Parlamento condena os *Pensées philosophiques*, um trabalho anônimo de Diderot.

- 1748 (30 April). Uma nova concessão altera a feição do projeto original da obra; agora intitula-se *Encyclopédie, ou Dictionnaire universel des sciences, arts et métiers, traduit [...] avec des augmentations*.

(October). Montesquieu publica *l'Esprit des lois* em Genebra.

- 1749 (June). Diderot contra um artista, Goussier, para refazer e elaborar novas imagens a serem gravadas.
- (24 July). Diderot é processado e preso em Vincennes como autor das *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*. Depois de um mês, lhe é permitido ver os amigos, d'Alembert e Jean-Jacques Rousseau, e os seus editores, que temem que sua ausência inviabilize a *Encyclopédie*.

(3 November). Diderot é liberado e imediatamente recomeça a trabalhar.

1750 (November). 8.000 cópias do *Prospectus* definitivo são feitas; 10 volumes in-folio incluindo 2 volumes de pranchas são antecipados. A Subscrição consta de: 60 livres em depósito, 36 livres para pagar na entrega do primeiro volume, anunciada para junho de 1751; 24 livres pelo volume adicional a ser entregue em seis meses, 40 livres para o oitavo volume e dois volumes de pranchas; total 372 livres.

1751 (January). No *Journal de Trévoux*, o jesuíta Berthier critica a imitação da árvore do conhecimento de Francis Bacon no "Prospectus".

- 1751 (February). Na *Lettre au R. P. Berthier*, Diderot endereça uma resposta irônica a Berthier. Para aproveitar a oportunidade de publicidade, o verbete "Arte" é publicado impresso junto com a carta. A discussão se aviva, gerando interesse na obra e atraindo subscrições adicionais (mais de 1,000 em abril).

(28 June). Publicação do primeiro volume; 2.050 cópias impressas. [fim da tradução]

- (October). Violent attacks in the *Journal de Trévoux*; the Jesuits accuse the authors of the *Encyclopédie* of criticizing their teaching methods, denigrating kings and saints, preaching freedom of speech and plagiarizing the *Dictionnaire de Trévoux*. The archbishop of Mirepoix, Boyer, warns the King against the dangerous

tendencies of the *Encyclopédie*; Malesherbes, the new director of the book trade, is required to name three censors who will look over the articles.

(18 November). L'abbé DE PRADES, a friend of Diderot's and collaborator on the *Encyclopédie*, successfully defends his theological thesis at the Sorbonne, *Quel est celui sur la force duquel Dieu a répandu le souffle de la vie?* But the Jesuits quickly detect heretical propositions in the work.

(December). Voltaire, in the conclusion of the *Siècle de Louis XIV*, praises the *Encyclopédie*.

- 1752 (January). Several days after the publication of the second volume of the *Encyclopédie*, the abbé de Prades's thesis is censored by the Sorbonne, which cites him for promoting sensualism and natural religion. The archbishop of Paris, CHRISTOPHE DE BEAUMONT, issues a decree; the Parlement condemns it to be burned.

(February). A pamphlet written by the Jesuit Geoffroy, *Les Réflexions d'un franciscain, avec une lettre préliminaire adressée à M. [Diderot], auteur en partie du Dictionnaire philosophique*, reveals the relations between the abbé de Prades and the abbés Yvon, Pestré, Mallet, who are collaborating on the *Encyclopédie*. At the same time, the Jesuits denounce the article *Certitude*, signed by the abbé de Prades, as heretical.

(7 February). A decree by the royal council orders the suppression of the first two volumes of the *Encyclopédie*. Shortly thereafter, Prades, Pestré et Yvon go into exile.

- 1752 (May). Thanks to the efforts of Malesherbes--who seems to have hidden Diderot's papers in his own father's house to protect them from seizure--and Madame de Pompadour, the government discreetly authorizes Diderot and d'Alembert to resume their work.

(November). *La Querelle des bouffons*, pitting proponents of traditional French opera against the supporters of Italian *opera buffa*, begins to claim public attention.

- 1753 Publication of volume III of the *Encyclopédie*, printed in 3,100 copies, with an *Avertissement des éditeurs* written by d'Alembert.
- 1754 (February). New printing of the first three volumes, bringing the total number of copies to 4,200.

(November). Volume IV of the *Encyclopédie*. The undertaking has taken on national importance. In the article *Droit de copie*, planned for volume V, the bookseller David writes that the work "appartient à la France". D'Alembert is elected to the Académie Française.

- 1755 (November). Volume V, preceded by the *Éloge de Montesquieu* by d'Alembert.
- 1756 (May). Volume VI of the *Encyclopédie*.

(August). D'Alembert visits Voltaire at les Délices near Geneva. They discuss the article *Genève*.

- 1757 (5 January). DAMIENS attempts to assassinate Louis XV.

(21 April). Edict by the Parlement prescribes the death penalty or service in the galleys for authors and publishers of tendencious and clandestine works.

(30 June). Fréron accuses the author of *Le Fils naturel*, Diderot, of plagiarism. Attacks against the *Encyclopédie* appear in the *le Mercure de France*: "Premier Mémoire sur les Cacouacs" (les Encyclopedists), "Avis utile et nouveau Mémoire pour servir à l'histoire des Cacouacs" by Moreau, royal historiographer, who portrays the Encyclopedic party as an powerful clan organized for the purpose of attacking morality, religion and government (Jacques Proust, *Diderot et l'Encyclopédie*, p. 109); Other critiques appear in Fréron's *Année littéraire*, *la Gazette littéraire*, *la Gazette de France*, *les Mémoires de Trévoux* and *les Nouvelles ecclésiastiques*, the Jansenist periodical.

(November). Volume VII of the *Encyclopédie*. The article *Genève*, signed by d'Alembert, draws protest from Genevan pastors, who are insulted by his praise for their Socinianism, and from the devout faction in France which detects a deistic profession of faith.

- 1758 (January). Discouraged by the opposition the work has encountered and feeling that he is underpaid (letter to Voltaire, 20 January 1758), d'Alembert decides to abandon the enterprise.

(March). The publishers compose a *Mémoire sur les motifs de la suspension de l'Encyclopédie*, in which they plead with d'Alembert to retain his position. He accepts reluctantly.

(July). HELVÉTIUS, friend of the Encyclopedists, publishes his treatise *De l'Esprit* in which he elaborates a materialist philosophy.

(August). The privilege for *De l'Esprit* is withdrawn.

(September). Publication of the first two volumes of the *Préjugés légitimes contre l'Encyclopédie*; Abraham Chaumeix seeks to refute both the *Encyclopédie* and *De l'Esprit*.

(November). The archbishop of Paris condemns *De l'Esprit*.

- 1759 (23 January). The Parlement examines eight subversive works, including *De l'Esprit* and the *Encyclopédie*. Violent declaration against their impiety and licence.

(6 February). *De l'Esprit* is condemned to be burned. The *Encyclopédie* escapes this sentence, but it will be subject to a "revision committee" comprising theologians, lawyers and scholars, all Jansenists.

(8 March). The royal council withdraws the privilege of 1746; the distribution and reprinting of the *Encyclopédie* are forbidden. The decree seems to mean the end of the undertaking, and d'Alembert quits definitively. However, in a sense, the proclamation saved the *Encyclopédie* by removing it from the legal control of its enemies (Jacques Proust, *L'Encyclopédie*, p. 65).

(21 July). A new decree orders the publishers to reimburse subscribers for the unpublished volumes. But no subscribers request this money.

The publishers make contact with foreign editors and propose that the printing of the work either be completed abroad or continue in France with the tolerance of the government. Malesherbes rejects the first solution and doesn't respond to the second. The Encyclopedists take this as implicit permission.

Despite the condemnation of the work by the Pope Clément XIII (3 September), Diderot and the publishers propose compensating subscribers with delivery of the plates to appear one volume per year beginning in 1760.

(8 September). Nouveau privilège accordé pour un *Recueil de mille planches gravées en taille douce sur les sciences, les arts libéraux et mécaniques, les explications des figures en quatre volumes in folio*. Diderot peut donc continuer son travail.

(novembre). Les adversaires de *l'Encyclopédie* attaquent sur un autre plan. FRÉRON publie la dénonciation d'un ancien employé des libraires: les planches dont l'impression se prépare auraient été dérobées à Réaumur avant la mort de ce dernier. L'Académie des Sciences--dont Réaumur avait été le secrétaire perpétuel--enquête et lave Diderot de cette accusation.

- 1760 (mars). LEFRANC DE POMPIGNAN prononce à l'Académie Française un discours de réception qui critique violemment *l'Encyclopédie* et l'esprit philosophique. Voltaire réplique par une succession de pamphlets: les *quand*, les *pour*, les *que*, les *qui*, les *quoi*, les *oui* les *non*, les *car*, les *ah! ah!*. Et, pour venger Diderot, il décide de présenter la candidature de ce dernier à l'Académie Française. Mais Diderot décline l'offre.

(mai). PALISSOT fait représenter à la Comédie-Française sa comédie des *Philosophes*, qui plagie *les Femmes savantes*, et maltraite Diderot, Helvétius, Grimm, Madame Geoffrin et Rousseau: ce dernier marche à quatre pattes sur la

scène. L'abbé Morellet riposte par une brochure incisive, *Vision de Charles Palissot*, qui lui vaut d'être embastillé.

- 1761 Diderot fait jouer avec succès le Père de famille et achève le texte des explications accompagnant les planches de l'*Encyclopédie*.
- 1762 Le premier volume de planches paraît en janvier. L'avenir de l'oeuvre va être assuré par... les jansénistes: à la suite de la banqueroute d'un Jésuite (La Valette, qui s'était lancé dans le commerce), le Parlement janséniste fait fermer les collèges des Jésuites, puis le 6 août condamne "les bulles, brefs, constitutions, et autres règlements de la Société se disant de Jésus". Les membres de la compagnie sont expulsés hors de France. Avec eux disparaissent les adversaires les plus acharnés de l'*Encyclopédie*. Et Diderot peut refuser la proposition de Catherine II qui lui offrait d'achever son Dictionnaire à Saint Pétersbourg.
- 1763 Les volumes II et III de planches se succèdent. L'*Encyclopédie* perd son protecteur Malesherbes, heureusement remplacé à la direction de la Librairie par un ami de Diderot, Sartine.
- 1764 (novembre). Cherchant un renseignement dans un des volumes imprimés, mais non encore parus, Diderot s'aperçoit que, pour éviter tout ennui avec la censure, le libraire Le Breton a falsifié depuis deux ans certains de ses articles et les articles de Saint-Lambert, Turgot, d'Holbach, Jaucourt. Le philosophe fait qu'il est impossible de tout réimprimer et, pressé par ses amis, il consent à mener sa tâche jusqu'à son terme.
- 1765 (août). Diderot écrit un Avertissement pour servir de préface au tome VIII. L'achèvement de son oeuvre ne lui ôte pas son amertume: "Notre ouvrage serait fini sans une nouvelle bêtise de l'imprimeur qui avait oublié dans un coin une partie du manuscrit. J'en ai, je crois, pour le reste de la semaine, après laquelle je m'écrierai: Terre! Terre!" (Lettre à Sophie Volland du 8 août 1765).

(décembre). La mort du dauphin affaiblit le parti dévot, et les libraires jugent le moment opportun pour mettre à la disposition du public le reste de l'ouvrage.

- 1766 (janvier). Publication du volume IV de planches et des dix derniers volumes de discours. Le titre, modifié par un prudent subterfuge, tend à faire croire que l'oeuvre a été imprimée à l'étranger: *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de gens de lettres. Mis en ordre par M. ***. A Neufchatel, chez Samuel Fauche et Compagnie, libraires et imprimeurs, 1765.*
- 1766 (28 février). Torture et exécution du chevalier de La Barre.

(23 avril). Emprisonnement à la Bastille, pour huit jours, du libraire Le Breton, coupable d'avoir expédié à Versailles, sans autorisation, plusieurs exemplaires des derniers volumes. Cet incident n'empêche pas Diderot de mettre au point les derniers volumes de planches.

- 1767-1772 Publication des tomes V à XI de planches.

b) Cronologia sumária e esquemática do século XVIII – Abrangendo Europa e Brasil.

1701 - Ouro em Minas Gerais

1703 - Tratado de Methuen

1705 - Parnasianismo no Brasil

1708 - Guerra dos Emboabas (MG)

1709 - Pe. Bartolomeu de Gusmão voa (!).

1710 - Guerra dos Mascates (PE)

1711 - "... Só em caso de temporal ou fome, naus estrangeiras podem aportar no Brasil...".

- Motim do Maneta.

1718 - criado o Imposto da Derrama.

1718 - **"Robinson Crusóé". Daniel Defoe.**

1720 - Revolta de Felipe dos Santos (MG).

1721 - 1ª loja maçônica (FRANÇA)

1725 - 1ª estrada SP - RJ.

- 1º povoado no RS.

1726 - **"Viagens de Gulliver". J. Swift.**

1729 - diamantes em MG

1735 - pena de morte p/ adulteração do ouro.

1740 - 1ºs Déspotas Esclarecidos. (Marquês de Pombal - PORTUGAL)

1741 - "F" em brasa no escravo fugido.

1748 - "O Espírito das Leis". Montesquieu.

1751 - A **Enciclopédia.**

- Proibido o ofício de ourives no Brasil.

1753-56 - Guerra Guaranítica (RS)

1755 - Grande Terremoto de Lisboa

1757 - início do fabrico de charutos (BA)

- Português torna-se língua obrigatória ("língua geral" persiste em SP até o XIX)

1759 - Expulsão dos jesuítas.

- **"Cândido" de Voltaire.**
- Fim das capitanias hereditárias.

1760 - pico da exploração do ouro (50% da produção mundial).

1762 – **"O Emílio" e "O Contrato Social". J. J. Rousseau.**

- RJ capital da colônia.

- 1764 - Inventada a maquina de fiar (maquinofatura).
- 1769 - inventada a maquina a vapor (James Watt).
- 1770 - o café chega ao RJ.
- 1772 - 1º Imposto p/ financiar a educação no BR.
- 1774 - Proibida a migração Portugal - Brasil.
- 1776 - Independência e Declaração dos Direitos do ♂ (EEUU).
- "A Riqueza das Nações". Adam Smith.
 - 1ª faculdade (Filosofia) do Brasil (PE).
- 1777 - D. Maria, a Louca: rainha de Portugal.
- 1780 - Pombal desterrado.
- 1784 - tear mecânico.
- Proibida a industria do tecido no Brasil.
- 1787 - Lei de Lavoisier.
- 1788 - "Critica da Razão Pura". E. Kant.
- 1789** - Revolta Negra no Haiti.
- Inconfidência Mineira (ABORTADA)
 - **Tomada da Bastilha: Revolução Francesa (VITORIOSA)**
- 1790-93 - 1ª Grande Seca (conhecida) do NE.
- 1792 - Tiradentes enforcado e esquartejado.
- Príncipe João assume a regência no lugar da Louca.
 - "Marília de Dirceu". T. A Gonzaga.
 - Proclamada a República (FRANÇA).
- 1795 - Café chega a SP.
- 1797 - inventado o cimento.
- 1798 - Conjuração Baiana (ou Revolta dos Alfaiates): (ABORTADA)
- 1799 - Napoleão sobe ao poder na França (1º Cônsul)
- D. João VI, rei (de fato e de direito) de Portugal.
- 1800 - Fundado o Seminário de Olinda (liberal e republicano)
- 1801 - extinto o monopólio do sal, no BR.
- 1ª Loja Maçônica no BR (RJ).
 - D. João VI pressionado p/ Napoleão.

1804 - Napoleão I, Imperador da França.

2) Glossário

(por Carlos Irineu Da Costa¹).

¹ Carlos Irineu da Costa foi o tradutor da obra Ciberultura, de Pierre Lévy, para o português.

“Arpanet – Uma rede de computadores de médio e grande porte, criada e desenvolvida na década de sessenta pela ARPA—Advanced Research Projects Agency -, agência do Departamento de Defesa dos Estados Unidos. O objetivo da ARPA era criar um sistema capaz de ligar computadores geograficamente distantes entre si através de um conjunto de protocolos (programas) recentemente desenvolvido. A tecnologia desenvolvida para a Arpanet foi colocada à disposição das universidades e centros de pesquisas e formou o embrião da Internet”.(LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p.251)

“CD-ROM – literalmente, ‘memória somente para leitura em CD’. Um compact disc usado para armazenar e reproduzir programas e dados de computador em vez de áudio digital” (LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p.252).

“E-Mail - correio eletrônico. O e-mail é um conjunto de protocolos e programas que permitem a transmissão de mensagens de textos (que, de alguns anos pra cá, podem conter qualquer tipo de arquivos digitais, como imagens ou som) entre os usuários conectados a uma rede de computadores. Com a disseminação da Internet, o e-mail tornou-se uma forma prática e rápida de comunicação” (LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p.253).

“Groupware - refere-se a uma classe de programas que auxiliam o trabalho coletivo, mesmo quando os membros do grupo não se encontram fisicamente no mesmo local. (...) para executar trabalho coletivo em locações remotas, é atualmente necessário usar diversos programas diferentes; além disso, é fundamental que os membros do grupo de trabalho obedeçam a uma metodologia de trabalho estrita para que a prática de um projeto em grupo seja levada a bom termo”.(LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p.254)

“Hipertexto - uma forma não linear de apresentar e consultar informações. Um hipertexto vincula as informações contidas em seus documentos (ou ‘hiperdocumentos’, como preferem alguns) criando uma rede de associações complexas através de hiperlinks ou, mais simplesmente, links” (LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f.p.254).

“Internet - o nome Internet vem de *internetworking* (ligação entre redes). Embora seja geralmente pensada como sendo *uma* rede, a Internet na verdade é o conjunto de todas as redes e *gateways*. (...) Note-se que a Internet é o conjunto de meios físicos (linhas digitais de alta capacidade, computadores, roteadores etc.) e programas usados para o transporte da informação”.(LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p.255)

“Link – Frequentemente traduzido como ‘vínculo’, um link é uma conexão entre dois elementos em uma estrutura de dados. Os links permitem a navegação dentro de um documento hipertextual (ou hiperímídia). Na Internet, um link é qualquer elemento de uma página da Web que possa ser clicado com mouse, fazendo com que o navegador

“passe a exibir uma nova tela, documento, figura, etc.” (LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p.255/256).

“Mailing list - Embora seu funcionamento seja bastante diferente em termos práticos, a idéia das mailing lists (listas de mensagem) é bastante similar à dos newgroups. A diferença é que uma mailing list pode ser criada livremente por qualquer usuário da Internet, seu acesso pode ser restrito apenas a algumas pessoas autorizadas e as mensagens são enviadas automaticamente por e-mail para a caixa postal dos participantes”.(LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p256)

“Site - Um conjunto de páginas da Web que façam parte de um mesmo URL ou ‘endereço’. A idéia de site está relacionada à idéia de ‘local’, o que na verdade é um tópico complexo em se tratando de um espaço virtual criado por uma rede distribuída que lida com hiperdocumento. Creio que a maneira mais simples de entender ‘site’ é pensar que um site corresponde a um hiperdocumento, com todas suas imagens, vínculos e referências, mesmo que esse hiperdocumento possa ter potencialmente, o tamanho e a complexidade de uma grande Enciclopédia”.(LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p258)

“Software – um programa de computador” (LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p.258)

“Hardware – qualquer componente físico de um computador” (LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p.258/259)

“Download / upload - download, ou ‘carga’, é o processo pelo qual um arquivo (ou um grupo de arquivos) é transferido de um computador remoto para uma máquina local” (LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1ª Edição. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260f. p.259).

3) Documentos:

O Iluminismo Pedagógico Nas Suas Fontes

3.1 - A Filosofia Iluminista.

“A Revolução, herança do iluminismo? Certo, mas que dispôs como quis da herança”. François Furet².

3.1.1 - Os Comentadores.

Utilizamos como fontes para a investigação sobre os preceitos encontrados nos comentadores, dicionários, obras de história da filosofia e manuais. Utilizamos o termo “comentadores” na acepção que o termo possui em filosofia. No presente caso os autores consultados foram, entre outros, ABBAGNANO (1998), BLACKBURN (1997), BOBBIO (1995), BRÉHIER (1977), DURANT (1996), DUROZOI (1990), FREITAG (1990) (por extrapolação), FURET (1998), GADOTTI (1998) (de maneira indireta e algo genérica), HUISMAN (2000), KUJAWSKI (1991) (particularmente quanto à noção de utopia), MATOS (1993), MORA (1998), MORENTE (1980), NISBET (1973), ROUANET (2000) (de modo indireto e genérico), RUSS (1994), SILVA (1993), etc. Demos ênfase aos dicionários pelo propósito de definição direta que eles possuem. As Histórias da Filosofia tendem a contextualizar melhor as explicações, mas as definições que fazem sobre os movimentos filosóficos não se resumem ao que afirmam sobre um determinado movimento, mas também sobre o que negam a respeito de um determinado movimento quando tratam de um outro que o sucedeu. De todo modo, acabamos por verificar, sobretudo, o que afirmavam acerca de noções como “iluminismo” ou “enciclopedismo” (enciclopédia), etc.

Entre os preceitos verificados, o que mais vezes aparece, é o que identifica Iluminismo a Racionalismo. Não há autor que não faça uma conexão entre os dois termos³. Disso resultam alguns problemas, por exemplo: a razoável dificuldade de distinguir Iluminismo de Cartesianismo. Mesmo em dicionários a noção de Iluminismo não tem sublinhado os seus aspectos distintivos face o

² FURET, François e OZOUF, Mona. Dicionário Crítico da Revolução Francesa. Tradução: Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. O verbete “Iluminismo” vai da página 754 à 763, a referida citação esta na p. 763.

³ Ver, por exemplo: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998. “iluminismo” (534-537) e “enciclopédia” (330-332).

cartesianismo. Essa cautela na distinção, em tese, seria um gesto quase que automático tendo em vista a proximidade temporal, geográfica e de princípios entre as duas concepções de pensamento. Acreditamos que essa conduta da maioria dos comentadores acima citados resulte da compreensão de que os dois movimentos teriam distinções principalmente no que se refere ao assento neste ou naquele aspecto. Não negamos que Cartesianismo e Iluminismo sejam concepções profundamente aparentadas, mas compreendemos que esse parentesco não elimina as distâncias significativas entre uma e outra concepção. É mais fácil admitirmos que o Iluminismo seja como que um “desdobramento” do cartesianismo, do que uma outra coisa qualquer.

Nesse sentido, os comentadores acima citados fazem observações bastante recorrentes no sentido da relação que mantêm o Cartesianismo com o método e da relação que mantêm o Iluminismo com a aplicação. Mas mesmo essa compreensão do problema, soa algo artificial como se Descartes correspondesse ao capítulo “um” e os Iluministas correspondessem ao capítulo “dois” de alguma grande obra da reflexão racional. Soa falso porque o Iluminismo apresenta um compromisso visceral com a divulgação o que, na lógica do “livro” (ou seja, capítulo 1, capítulo 2, 3, 4, etc.) não corresponderia à seqüência “usual” da produção científica. Esse detalhe parece sorrateiro, mas para nós, possui a extensão de um continente, ou melhor, de um mundo inteiro. Será essa imbricação essencial com a *divulgação* que tornará o Iluminismo (e os iluministas) parteiros de uma revolução e de um mundo novos. Então, o resultado da produção de Descartes não foi revolucionário? O resultado sim, sem dúvida, mas a filosofia dele, e ele, não. Podemos inclusive afirmar que a Modernidade, do ponto de vista filosófico, é fruto precisamente desse somatório entre a radicalidade epistemológica de Descartes e de a radicalidade pedagógica dos enciclopedistas. E dizemos “*pedagógica*”, pois sem saber das novas idéias não se sabe o novo para onde se caminha⁴.

⁴ Uma parte substancial, ou mesmo a totalidade dessa radicalidade pedagógica reside no ato da enciclopédia, ato tomado em todas as suas seqüências e conseqüências.

Além da razão, outro fator que aparece enunciado com frequência é o experimentalismo, contudo, o empirismo presente no Iluminismo não é tão mencionado quanto imaginávamos em princípio⁵. Essa cautela dos autores em definir aspectos mais propriamente filosóficos do movimento iluminista talvez decorra da heterogeneidade dos pensadores considerados iluministas. Nele tivemos desde pensadores materialistas, mecanicistas ateus até o seu (quase) extremo oposto. Os comentadores pesquisados de um modo geral parecem preferir colocar a ênfase nos preceitos definidores desse movimento em aspectos mais políticos que propriamente filosóficos.

Um exemplo dessa situação é o que fica visível quando se coloca a relação entre o Iluminismo e a religião nos comentadores. Juntamente com a valorização da razão, os arrufos do Iluminismo com as religiões, particularmente com os cristianismos são os itens mais citados. Essa referência parece se ater mais a um “comportamento” dos iluministas do que a uma convicção inerente à sua filosofia. Nem a expressão *antidogmatismo* nem a expressão *antiautoritarismo* aparecem. Nem mesmo a expressão, ou conceito “*antireligião*” aparece. E, no entanto, esses *conceitos todos* podem ser aplicados ao Iluminismo. Quando muito se diluem os propósitos questionadores do Iluminismo em vago comportamento afeito às situações específicas do momento.

Um conceito que poderia soar contraditório e estranho, é citado por vezes em alguns dos comentadores acima referidos. Trata-se da atribuição ao Iluminismo do preceito de anti-historicismo⁶. O termo à primeira vista sugere uma rejeição do Iluminismo aos estudos históricos. No entanto, não se trata disso. No “anti-historicismo”, o que se pretende exprimir é a rejeição à história como era feita e contada antes do aparecimento das Luzes. Voltaire é praticamente o criador da noção contemporânea de História. Tendo rejeitado as narrativas e o modo de

⁵ É o caso de BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Tradução: Desidério Murcho et all. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

⁶ ABBAGNANO, op. cit., 1998.

construir narrativas do antigo regime, Voltaire traz para si a tarefa de desenvolver um novo método levantar os novos dados referentes a esse novo método e de posse desses novos tipos de dados, conceber e divulgar uma nova forma de pensar e até mesmo, de certo modo, de escrever história. Dá para notar, só pela narrativa do desafio a que Voltaire se impôs, que submeter o Iluminismo à condição de coadjuvante do cartesianismo na criação da Modernidade é redutor da importância do Iluminismo. Em vários campos do conhecimento, o Iluminismo também concebeu métodos. No caso específico, em foco, Voltaire realizou nas ciências humanas a mesma proeza que realizou na medicina o Dr. Chagas: descobriu a nova doença, descreveu a nova doença e desenvolveu a cura da nova doença. Do mesmo modo trabalhos foram desenvolvidos por outros iluministas no campo da anatomia, da geografia etc.

A impressão geral que fica do contato com os comentadores é a de que as suas impressões sobre o Iluminismo correspondem à realidade mas, de forma estranhamente embaçada⁷. Ao nos confrontarmos com os trabalhos efetivamente escritos pelos iluministas, a impressão é de uma atitude cheia de vigor e provocatividade. A descrição feita pelos comentadores, assemelha-se muito à auto biografia que fazem os homens velhos e poderosos dos delitos e arruaças que cometeram na juventude. O Iluminismo radical degolou mais reis do que faz supor as quatro ou cinco palavras tímidas que em quase todos os casos, buscam definir o movimento que convulsionou todo o mundo ocidental.

3.2 - A Pedagogia Iluminista.

3.2.1 - Na Enciclopédia

Compreende-se por enciclopédia toda e qualquer tentativa de reunir num único texto todo o conhecimento de uma época sobre um determinado

⁷ Ver, por exemplo, DUROZOI, Gerard e ROUSSEL, André. Tradução de Marina Apenzeller. 2ª edição. Papyrus, 1990? P.150.

assunto. Existem vários modelos de enciclopédia, existem enciclopédias de área do conhecimento, de atividades manuais, de biografias, etc., mas de um modo geral, as enciclopédias podem ser divididas em enciclopédias na forma de dicionários ou na forma de ensaios. O verbete “enciclopédia” da Enciclopédia original⁸ afirmava:

ENCICLOPÉDIA: “O objetivo de uma Enciclopédia é reunir os conhecimentos esparsos sobre a superfície da terra, expor seu sistema geral aos homens com que vivemos e transmiti-lo aos homens que viverão depois de nós; a fim de que os trabalhos dos séculos passados não tenham sido trabalhos inúteis para os séculos que se sucederão; afim de que nossos netos, tornando-se *mais instruídos*, se tornem mais virtuosos e mais felizes, e que nós não venhamos a morrer sem termos merecido o gênero humano”. (do verbete “enciclopédia” da Enciclopédia ou Dicionário Analítico de Ciências, Artes e Ofícios, por Denis Diderot in HUISMAN, Denis. *Dicionário de Obras Filosóficas*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000. (p.161). *Grifo do autor*.

A noção de enciclopédia aparece junto com as primeiras tentativas de Aristóteles de reunir num Cânon todos os conhecimentos da humanidade sobre as ciências⁹. Essa primeira tentativa do mundo ocidental de tentar reunir a universalidade do saber sobre o conhecimento foi seguida de outras que floresceram ao longo da antiguidade e mesmo da idade média. Opúsculos de maior ou menor vocação enciclopédicas foram escritos sobre os mais variados assuntos mas, sem dúvida, o marco mais relevante foi a retomada da reprodução enciclopédica em meados da idade média.

Contudo, essas tentativas não eram marcadas pelas características do que hoje conhecemos como enciclopédias. A enciclopédia moderna tem por eixo,

⁸ Ou ainda: “Não se tratava meramente de uma coleção em ordem alfabética de informações a respeito de tudo; a obra registrava o conhecimento segundo os princípios filosóficos expostos por D’Alembert no *Discurso Preliminar*. Embora reconhecesse formalmente a autoridade da Igreja, D’Alembert deixava claro que o conhecimento provinha dos sentidos, e não de Roma ou da Revelação. O grande agente coordenador era a Razão, que combinava as informações dos sentidos, trabalhando com as faculdades irmãs, Memória e Imaginação. Assim, tudo o que o homem conhecia derivava do mundo que o cercava e do funcionamento de sua própria mente”. (DARNTON, op. cit., 1996. p.17/18)

⁹ Ver, em anexo, a nossa cronologia da Enciclopédia.

o crivo do conhecimento científico e da investigação racional da natureza. Mesmo na idade moderna algumas tentativas melhor ou pior sucedidas foram empreendidas, mas nenhuma delas com o fôlego da enciclopédia iluminista dos filósofos franceses.

A Enciclopédia ou o Dicionário Analítico Das Ciências Artes e Ofícios, liderada por Denis Diderot, foi a proposta que deu início ao que hoje conhecemos como enciclopédia. A enciclopédia proposta por Diderot buscava reunir numa única obra, em vários volumes, todo o conhecimento e reflexão alcançadas pela razão e pela ciência humana até aquele momento. Ela buscava também se escorar na mais avançada concepção filosófica da época: o Iluminismo¹⁰. Esse

¹⁰ “Em 1777, a Enciclopédia passara a ser considerada a corporificação do iluminismo”.(DARNTON, op. cit., 1996. p.202)

referencial fez com que nesse trabalho ganhasse relevo o caráter de obra de

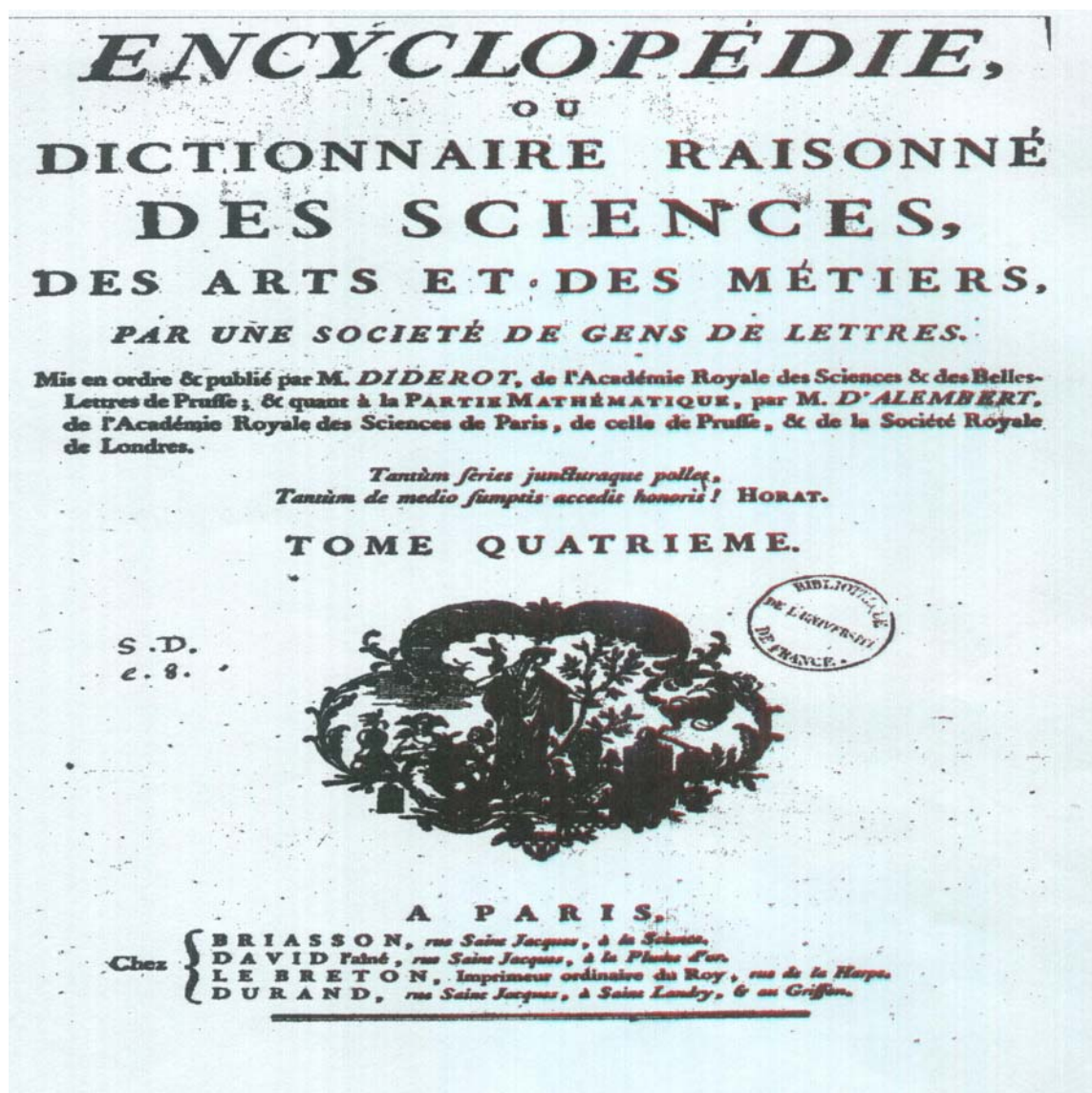


Figura 1: Capa do quarto volume da Enciclopédia original.

divulgação em linguagem acessível e clara¹¹. O caráter didático da obra fica ainda mais evidenciado pela importância que nele teve a inclusão de gráficos, mapas e ilustrações que esclarecessem aspectos nebulosos de que tratavam os textos.

¹¹ “Através da *Encyclopédie*, a ciência conquistou o mundo civilizado” (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.p.134).

Além do caráter de divulgação e do uso intensivo da imagem, um outro aspecto bastante relevante dessa primeira edição da enciclopédia como a conhecemos, é a sua estrutura de temas em ordem alfabética.

Os assuntos não estão reunidos pela sua proximidade de temática, mas estão organizados na prática e rápida forma de acesso de modo alfabético. Os tópicos são tratados em breves textos denominados verbetes ou entradas. Cada um desses verbetes tem uma estrutura mais ou menos fixa em que os vários níveis de informação de um determinado conteúdo são tratados. Dentro de cada verbete várias simbologias e ícones remetem a mudanças de tratamento sobre o assunto. E esses ícones têm uma nomenclatura e entendimento próprios.

A enciclopédia viria a ter um papel fundamental na difusão do pensamento iluminista¹². A sua primeira versão foi caracterizada pelo altíssimo custo e pelo limitadíssimo acesso que os usuários tiveram aos compêndios. Contudo, à medida que os anos e as décadas vão passando, o acesso ao conhecimento contido na primeira enciclopédia se difunde. Não era necessariamente uma popularização no sentido atual do termo.

“Eram luxuosas edições In-fólio inacessíveis ao poder aquisitivo dos leitores comuns e consideradas em conjunto, perfazem apenas cerca de 40% das Enciclopédias existentes antes de 1789”. DARNTON (1996, p.17).

Mesmo entre os membros abonados da nobreza e da burguesia, a popularização do conhecimento contido dentro da primeira enciclopédia se deu através da multiplicação de edições de bolso, de edições com papel de pior qualidade, de edições com menos verbetes ou com verbetes menores, sem as pranchas com imagens e gráficos ou, o que era mais freqüente, em edições

¹² “Eles se viam como Catões e Sócrates, como *pedagogos* dos homens, e a arte deveria contribuir para seu aperfeiçoamento moral”. (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.p.141). *Grifo nosso*.

pirateadas e impressas em quase todo território europeu¹³. As cópias, “aproveitamentos de verbetes” e pirataria farão com que ao final do século XVIII mesmo membros da pequena burguesia possam ter acesso ao essencial do que ali estava contido.

Essa pequena burguesia, como segmento dos mais radicais da vinda revolução francesa, tomará para si a tarefa de, como publicista, difundir através de panfletos e jornais o essencial do pensamento iluminista contido na enciclopédia¹⁴. Essa tarefa complementar a dos primeiros enciclopedistas, mas sem sombra de dúvida, a difícil tarefa inicial de retirar o iluminismo do gabinete dos filósofos, das academias de intelectuais e das restritas cortes de déspotas esclarecidos europeus será cumprida pela enciclopédia¹⁵.

3.2.2 - No *Cândido* de Voltaire

I. Situando A Obra

¹³ É oportuno observar que a Enciclopédia passa rapidamente das primeiras e luxuosas edições “*in folio*” (aberto, o livro mediria, *aproximadamente*, o tamanho de quatro folhas de ofício A4, tamanho bastante incomodo, portanto), para as mais populares “*in quarto*” (aberto, mediria, *aproximadamente*, o tamanho de duas folhas de ofício A4) e “*in octavo*” (aberto, mediria, *aproximadamente*, o tamanho de uma folha de ofício A4. Fechado, cabe debaixo do braço: máxima portabilidade).

¹⁴ “Foram os livros que fizeram o Iluminismo, e foi uma Enciclopédia que fez a Revolução”. ROUANET, Sérgio Paulo. *Da Polis Digital à Democracia Cosmopolita*. Folha de São Paulo, São Paulo, Domingo, 21 de maio de 2000. Caderno Mais! p.15. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/globalization/rouanet.htm>. Em 01/10/2001.

¹⁵ “Voltaire e os liberais achavam que o intelecto podia romper o círculo educando e modificando os homens, lenta e pacificamente; Rousseau e os radicais achavam que o círculo só poderia ser rompido por uma ação instintiva e apaixonada que derrubasse as velhas instituições e construíssem, segundo os ditames do coração, outras novas sobre as quais reinariam a liberdade, a igualdade e a fraternidade”.(DURANT, Will. *A História da filosofia*. Tradução: Luiz Carlos do Nascimento Silva. 7ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p.241)

O conto “*Cândido ou o otimismo*”¹⁶ foi publicado por Voltaire (François-Marie Arouet, 1694 – 1778) em 1759. A intenção quase explícita do texto era polemizar com o filósofo alemão Leibniz. É considerada quase que unanimemente como sua obra de maior popularidade superando, inclusive, os limites da época que a engendrou. Pode ser qualificada como uma sátira, já que caracteriza-se pelo exagero e pela extrapolação¹⁷. Esse gênero literário, contudo não era estranho à tradição francesa (nem humanista). Um autor particularmente apreciado por Voltaire era Rabelais. Pelos exageros contidos na narrativa de Rabelais, um de seus romances tornou-se adjetivo, no idioma português; pantagruélico é, de certo modo, sinônimo de exagero. Dessa forma, a raiz da narrativa voltaireana está situada na comicidade, no exagero e na exposição desconcertante dos paradoxos gerados num cotidiano marcado por situações, aos olhos de Voltaire, absurdas¹⁸. É sob esse prisma que devemos apreciar o conteúdo da narrativa que ora estudaremos.

O texto inicia-se com o uso de um artifício literário, o simulacro¹⁹. Voltaire atribui a autoria do texto a um certo Doutor Ralph. Figura assim, na obra:

“Traduzido do alemão.

¹⁶ VOLTAIRE, (François-Marie Arouet). *Cândido ou O Otimismo*. Tradução: Miécio Táci. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. Usamos também: Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

¹⁷ “Não são romances, mas novelas humorístico–picarescas; os heróis não são pessoas, mas idéias, os vilões são supertições, e os acontecimentos são pensamentos”.(DURANT, op. cit., 1996. p.209)

¹⁸ “Nunca o pessimismo foi demonstrado de forma tão alegre; nunca se fez o homem rir com tanto gosto enquanto ficava sabendo que este mundo é um mundo de desgraças. E raramente uma história foi contada como uma arte tão simples e oculta; é pura narrativa e puro diálogo; nada de descrições para encher lingüiça; e a ação é desenfreadamente rápida”.(DURANT, Will. op. cit., 1996. p.222/223)

¹⁹ O simulacro guarda um paralelismo muito insinuante com a “simulação”. Este último produz na informática a reprodução da impressão de realidade com vários fins, inclusive os pedagógicos.

Do senhor doutor Ralph, com os acréscimos encontrados no bolso do doutor, por ocasião de sua morte em Minde no ano da graça de 1759”. VOLTAIRE (1998. p. 05).

Os manuscritos teriam sido encontrados no “bolso” do autor. Voltaire assume somente, portanto, a condição de tradutor. Consta, no entanto, que o “tradutor” fez vários acréscimos ao original na edição de 1761. Basicamente a história narra as vicissitudes da aprendizagem e crescimento moral do rapaz chamado Cândido. Essa aprendizagem e crescimento moral se devem nominalmente ao professor Pangloss, apenas nominalmente, na prática Cândido aprenderá muito é com as pessoas que encontrar ao longo das viagens e com a viagem em si. Na verdade, “aprender” para Cândido significará várias vezes a compreensão do exatamente oposto ao que lhe instrui o mentor Pangloss.

II. A Narrativa

O personagem do jovem Cândido vivia no castelo dos nobres Thunder-ten-tronckh na Alemanha. Suspeitava-se que o rapaz fosse filho da irmã do barão²⁰ com um burguês local. Este burguês, como não possuía genealogia tão longa quanto a da nobreza da Vestfália²¹, jamais pôde casar com a moça, mãe de Cândido. E é justamente por causa das honras da família aristocrática do barão e do interdito das relações entre grupos sociais distintos, que Cândido será arremessado às suas aventuras.

Um dia, ele se apaixona pela filha do barão, Cunegundes, a heroína da narrativa “Sua filha Cunegundes, com seus dezessete anos, era viva de cores, gorda, fresca, apetitosa”²². Descoberto, em meio ao primeiro, único e singelo beijo,

²⁰ “Chamavam-lhe todos monsenhor, e, quando ele contava história, todo mundo ria”. (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p.07).

²¹ “Porque ele apenas conseguira comprovar setenta e um costados, consumido o restante de sua árvore genealógica pela injúria do tempo”. (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 07)

²² In VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 7-8

ele é expulso do castelo a pontapés²³. Dentro do castelo, Cândido vivia numa redoma. As verdades de Pangloss bastavam e a vida não comportava dúvidas.

“Pangloss lecionava metafísico-teólogo-cosmolonigologia. Provava admiravelmente que sem causa não há efeito, e que, neste melhor dos mundos possível, o castelo de monsenhor o barão era o mais belo dos castelos, e a senhora baronesa a melhor das baronesas possível”. VOLTAIRE (1998. p.8).

Vivia-se no melhor dos mundos²⁴. A educação efetiva de Cândido, desse modo, começa com a puberdade e com a ida ao mundo. A educação de Candido é precipitada por um beijo.

a) Na guerra

Na estrada, sozinho e faminto, Cândido é engajado à força no exército búlgaro. Ali aprende a marchar como um autômato e aprende também a irracional disciplina militar²⁵. É com o exército búlgaro também que ele entra em combate contra os ávaros. Cândido, “tremendo como um filósofo”, esconde-se e não participa dos combates, mas testemunha os resultados, como descreve Voltaire:

“Caminhou sobre montões de agonizantes e de mortos, e alcançou uma aldeia vizinha, onde tudo eram cinzas, vilarejo ávaro, queimado pelos búlgaros, *de acordo com os princípios do direito público* -p. 13)”.

Voltaire mostra também o que fizeram os ávaros (húngaros), pois sai de uma cidadezinha búlgara “sempre pisando sobre membros palpitantes” (idem,

²³ “_ Aí de mim! – disse Candido – a esse amor conheci, soberano dos corações, alma de nossa alma; proporcionou-me tão-somente um beijo e vinte pontapés no rabo. Como pode uma causa tão bela produzir em vós efeito tão abominável?” (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 17).

²⁴ “Candido escutava atentamente, e cria inocentemente; porque achava a senhorinha Cunegundes extremamente bela, embora jamais se atrevesse a dizer-lho. Concluía que, depois da ventura de ter alguém nascido barão de Thunder-tem-troenckh, o segundo grau de felicidade era ser senhorinha Cunegundes; o terceiro, vê-la todos os dias; e o quarto, ouvir mestre Pangloss, o maior filósofo da província, e, conseqüentemente da terra”. (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 8).

²⁵ O tipo de valor determinante nas armas: “_ Ah! Senhor – respondeu-lhe um dos homens de azul -, quem possui vossa aparência e vosso mérito coisa alguma pagará jamais: não tereis cinco pés e cinco polegadas de altura?” (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 10).

p.13). Com isso, mostra a ausência de valor moral da guerra, *de ambos os lados beligerantes*. Mostra também, ao citar “os princípios do direito público” a vacuidade ética (e porque não dizer humanística) dos códigos jurídicos irrefletidamente aplicados, sem o filtro do olhar crítico da razão.

b) Entre os cristãos protestantes

Fugido da guerra vai à Holanda país “rico e cristão (protestante)”. Lá é recriminado e desprezado por pedir esmolas. É, também, discriminado e escorraçado por não admitir ser o papa o anticristo. Quem salva Cândido da fome e o ajuda é “um homem que não fora batizado”(p.14): o anabatista²⁶ Thiago “o melhor dos homens” (p.25)²⁷. Com a esmola generosamente dada por Thiago, Cândido ajuda a um pedinte na rua que, surpreso, descobre ser o velho, e agora alquebrado sífilítico, Pangloss. Pangloss lhe narra a destruição do país e do castelo da Vestfália durante a guerra entre búlgaros e avaros. Relata também os infortúnios dos Thunder-tem-tronckh. Cunegundes e seu irmão são dados pelo professor como mortos.

c) Entre os cristãos católicos

Trabalhando no emprego ofertado pelo anabatista Thiago, Cândido, Pangloss e Thiago naufragam no litoral de Portugal. Thiago morre salvando a vida de um marujo que não lhe retribui o auxílio. Voltaire louva, ironicamente, o caráter

²⁶ “Basta pensar nas freqüentes revoltas medievais dos camponeses da Grã-Bretanha para chegarem às posições libertárias, do movimento dos cavadores (diggers) na revolução do século XVII ou nas revoltas dos camponeses alemães liderados por Thomas Munzer rebelados contra os príncipes ou, finalmente, em numerosas expressões extremas de movimentos anabatistas”.(BOBBIO, op. cit., 1995.p.23)

²⁷ Bem sabemos do perfil político dos seguidores de Thomas Münzer. A palavra “anarquismo”, reza a tradição, só seria cunhada algumas décadas depois, por Napoleão Bonaparte, num sentido pejorativo. O primeiro a utiliza-la com um sentido positivo é Prodhom no século XIX. A qualidade elevada de Thiago e suas moderadas imperfeições o colocam no mesmo patamar que os moradores do Eldorado. Algo de libertário no pensamento voltaireano?

piadoso e cristão (católico) dos portugueses para com os náufragos. Contudo, tão logo chegam à praia, eles são surpreendidos por um terremoto²⁸ do qual são responsabilizados pelos inquisidores portugueses²⁹. Pangloss é enforcado e Cândido, depois de supliciado, começa a desconfiar, pela primeira vez, que a filosofia professoral, livresca e teórica do Doutor Pangloss³⁰ talvez seja demasiado otimista (p.25). Acudido por uma “velha” misteriosa que lhe cura as feridas e alimenta, Cândido acaba sendo conduzido pela velha a sua ama, Cunegundes.

Cunegundes narra como sucumbiu a um capitão búlgaro que a estuprou e vendeu a um banqueiro judeu que, por sua vez, a “dividia”, em consórcio, com o grande inquisidor-mor de Portugal. Ambos a freqüentavam, na mesma casa, em dias alternados. Nesse momento, chegam ambos os “proprietários” de Cunegundes. Os dois são igualmente mortos por Cândido³¹. Aconselhados pela velha (a quem Cândido recorre para aconselhamento, na falta de Pangloss) os três fogem para Cádiz na Espanha. Em Cádiz, Cândido, graças a seus dotes “militares”, (pois militares “educados” em estéreis marchas eram muito prestigiados) consegue o emprego de Capitão de uma tropa que segue para a América com o propósito de submeter os jesuítas e os indígenas insurrectos nos Sete Povos das Missões. No trajeto a “velha” conta sua história.

d) A narrativa da velha.

A velha conta que era filha de um Papa (!) e destinada ao casamento com um príncipe italiano, mas que o infortúnio de um ataque ao seu navio, a tornou escrava de um pirata marroquino, por quem é violada. Naquele país, as

²⁸ Trata-se do grande terremoto de 1755.

²⁹ Esse grande auto de fé expiatório de fato ocorreu. Foi em 1756

³⁰ “Observai que os narizes foram feitos para apoio dos óculos; e por isso temos óculos. As pernas são visivelmente instituídas para o uso de calções, e inventaram-se calções. O destino das pedras foi o de serem talhadas, para a edificação de castelos; assim é que monsenhor tem o seu castelo muito lindo (...)” (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 8).

³¹ “(...) enterraram monsenhor em bela igreja, e atiraram Issachar – o judeu – a um monturo” (p.33). Neste trecho maravilhosamente ácido, jazem as desconfianças de anti-semitismo contra Voltaire.

guerras entre as várias facções políticas herdeiras do trono de “(...) negros contra negros, negros contra morenos, morenos contra morenos, mulatos contra mulatos (...)” (p.39), não impediam, observa a Velha, as cinco orações diárias em direção a Meca. A velha teve sua mãe e damas de companhia mortas pelos piratas, mas é salva por um *castrati* italiano. “O che sciagura d’essere senza coglioni...!” (p.40), repetia sempre o homem. Logo, no entanto, o *castrati*, apesar do amor (forçosamente) platônico que nutre pela então bela dama italiana, a vende como escrava na Argélia, onde sofre a peste. Sempre sendo violada, de lá é vendida para a Tunísia, depois para a Líbia, para o Egito e, finalmente a Turquia. É estuprada em cada estadia. De lá é levada para participar de um cerco (“sítio de 1695-1696” p.42) a Azov, no sul da Rússia. Para escapar à fome, os janizáros (que defendiam a cidadela) decidem alimentar-se de uma das nádegas de cada mulher do fortim. Momentos após a macabra refeição, Azov cai³². Capturada pelos russos, foi vendida para um novo dono na Rússia, outro na Letônia, na França, mais outro na Holanda e ainda outro na Alemanha por várias cidades e sempre com a mesma sina³³. Afinal, ela é vendida ao judeu, já velha e alquebrada, esquecida das glórias de ser a bela filha de um Papa. A velha conclui sua narrativa assim:

“Enfim, senhorinha, tenho experiência, conheço o mundo, se quereis divertir-vos, fazei que cada passageiro vos exponha a sua história; (...)”
VOLTAIRE (1998, p.44).

Entretanto, os fugitivos são seguidos pelo duplo assassinato e descobertos no porto de Buenos Aires. Boa parte de seus problemas se iniciam pela volúpia do nobre “Dom Fernando d’Ibaraa, y Figueora, y Mascarenes, y Lampourdos, y Souza”, governador de Buenos Aires, pela senhorinha Cunegundes. Cândido não manifesta a habilidade bíblica (!) para mentir:

“Sua maneira de indagar alarmou Cândido: não ousava dizer serem casados, pois não o eram; não ousava dizer serem irmãos, pois não o eram tampouco; e embora essa mentira oficiosa tivesse estado muito em voga entre

³² A juventude e a beleza se consumiram em vão. A personagem foi *devorada* pela vida e suas vicissitudes.

³³ Observar a presença da viagem como processo educador.

os antigos³⁴, e pudesse ser útil aos modernos, sua alma era demasiadamente pura para trair a verdade.” VOLTAIRE (1998, p.45-46)

Em parte pelas manobras do governador para possuir Cunegundes e em parte pela chegada de emissários da inquisição atrás dos assassinos do senhor inquisidor, Cândido afasta-se, mais uma vez, de Cunegundes.

e) Cândido na América

Cândido e seu criado, Cacambo (mestiço de todas as “raças”) dirigem-se ao Paraguai onde reencontram, miraculosamente vivo, o irmão de Cunegundes, agora, jesuíta-coronel (!) dos Sete Povos das Missões. Cândido expressa o desejo de – sem os predicados nobiliárquicos e de sangue para tal - desposar Cunegundes. O nobre-jesuíta alemão reage violentamente. De nada adianta a Cândido argumentar que por várias vezes salvara a moça da morte. Cândido o apunhala³⁵. Ele e Cacambo têm que fugir do paraíso missionário, para a América adentro.

Não demora muito e ambos se vêem às voltas com os “orelhões”. Pela descrição dada por Voltaire e pela localização geográfica estimada, esse povo seria alguma nação indígena – talvez do Brasil. É sabido que algumas comunidades indígenas brasileiras tinham o costume de prender grandes adereços às orelhas. Cândido e Cacambo matam, acidentalmente dois “orelhões”. Presos pelos nativos eles só são libertados após provarem que já haviam matado um jesuíta. E conclui acerca do “bom selvagem” da América, um ingênuo Cândido: “(...) afinal, a pura natureza é boa, pois que, em lugar de me comerem, fizeram-me estes

³⁴ Voltaire refere-se, certamente à passagem bíblica onde Abraão mente sobre sua esposa, denominando-a de irmã. Mentiras na Bíblia? Por um dos eleitos de deus? Sarcasmo volteiriano.

³⁵ “_ Aí de mim! Meu Deus! _ disse ele _ matei meu antigo amo meu amigo, meu cunhado; sou a melhor criatura do mundo, e já aí temos três homens que mato; e, entre os três, há dois padres”. (VOLTAIRE, op. cit., 1998. p. 53).

homens cortesias mil, quando se certificaram de que eu não era jesuíta”. VOLTAIRE (1998, p.58)

f) No Eldorado – a utopia segundo Voltaire.

Tendo de sair de onde estavam, sem poder voltar para onde estiveram, Cândido e seu criado vagam até ao esgotamento pela mata adentro. Prostrado, Cândido segue o conselho do sábio Cacambo: “vejo um bote vazio à beira d’água, enchamo-lo de cocos, joguemo-nos dentro e deixemo-nos ir ao sabor da corrente (...). Se não encontrarmos coisas agradáveis, *encontramos pelo menos coisas novas* (p.59)³⁶”. E assim seguiram em busca das Guianas. No meio do caminho encontraram um povo que falava a língua dos “peruanos”.

“O reino onde nos achamos é a antiga pátria dos incas, que muito imprudentemente dela se afastaram para irem subjugar uma parte do mundo, e afinal se virão destruídos pelos espanhóis. Os príncipes de sua família que permaneceram no país natal tiveram mais sabedoria; ordenaram, com o consentimento da nação, que nenhum habitante jamais sairia de nosso pequeno reino; e foi isso o que nos conservou a inocência e a felicidade”. VOLTAIRE (1998.p.63).

Neste lugar, jóias e ouro eram sujeiras das ruas. Nesse lugar também, “Todas as hospedarias estabelecidas para comodidade do comércio são pagas pelo governo” (p.62) o que leva Cândido a refletir que aquele seja o “lugar em que tudo vai bem; pois é absolutamente necessário que pelo menos um exista, dessa espécie (p.62)”.

O segredo da manutenção da “inocência e felicidade” na “antiga pátria dos Incas” foi uma atitude dos príncipes locais. Eles “ordenaram, *com o consentimento da nação*, que nenhum habitante jamais sairia de nosso pequeno reino”. Cândido fica assombrado ao saber através do ancião da vila que em Eldorado, só há uma religião, um deus – ao qual não se roga - e que não há

³⁶ Grifo nosso.

cultos, senão o doméstico. Sacerdotes, também não os há³⁷. “Como? –Pergunta Cândido – não há monges que ensinem, disputem, governem, cabalem, e que mandem queimar os que não pensam como eles?”. Diante da negativa, Cândido pondera: “_ É bastante diferente da Vestfália e do castelo do senhor barão: tivesse nosso amigo Pangloss conhecido Eldorado, e não teria dito que o castelo de Thunder-tem-tronckh era o que havia de melhor na face da terra; *não há dúvida, é preciso viajar*”.

Cândido é recebido pela majestade de Eldorado que o ensina a como sair dali e chegar ao Suriname (Guiana Francesa no norte do Brasil), antes de sair Cândido e seu criado carregam dezenas de “carneiros vermelhos” com os calhaus e a lama de Eldorado (ouro e jóias).

g) O desfecho

Apesar de terem perdido grande parte da fortuna no caminho para o Suriname conservam ainda o suficiente para serem enganados em milhões por comerciantes espanhóis e ainda assim continuar ricos. Agora, Cândido contrata Martinho, um cético a toda prova, para acompanhá-lo ao velho mundo. No caminho meditam sobre a fortuna, o destino e o sentido do mundo. Em Paris, Cândido conhece a glória e as mazelas de um grande centro urbano, a falsidade dos amores e o preço dos homens. Cansado dos franceses e da grande cidade, nosso herói segue para a Inglaterra e depois para Veneza. É lá que ele espera o retorno de Cacambo que fora, munido de alguns milhões, buscar em Buenos Aires Cunegundes.

Em Veneza Cândido conhece o enfadado senhor Pococurante e tem acesso à vida social da cidade, pois se brinca o carnaval. Num jantar, ele conhece

³⁷ Não foi só isso que surpreendeu Cândido: “Que mais o surpreendeu e deleitou foi o palácio das ciências, onde viu uma galeria de dois mil passos de extensão, toda cheia de instrumentos de matemática e de física”. (VOLTAIRE, 1998, p. 66).

seis reis (verdadeiros e mascarados ou foliões megalômanos?) destronados que após ouvir suas aventuras e desgraças lhe perguntam se afinal, ele é também um rei, e ele responde: “não sou, e nem quero ser rei”.

De Veneza Cândido segue para Constantinopla acompanhado de Martinho e de Cacambo que afinal o encontrara. Na embarcação que seguia para Turquia, eis que Cândido encontra trabalhando nas galés Pangloss e o irmão de Cunegundes. Ambos assombrosamente, vivos (!). Este lhe explica como conseguiu escapar da espadagada de Cândido e de como veio a ser reduzido à escravidão. Conversavam assim quando afinal Cunegundes é avistada juntamente com a velha no porto turco para onde se dirigem e onde trabalham como criadas.

Os anos haviam feito mal à “bela” amada Cunegundes. Tanto mal que “Cândido, no fundo do coração não tinha o mínimo desejo de casar com Cunegundes”.

“O terno amante Cândido, vendo sua bela Cunegundes tostada, de olhos inflamados, colo seco, faces enrugadas, braços escamados e vermelhos, recuou três passos tomado de horror e em seguida aproximou-se por mera gentileza” VOLTAIRE (1998. p.115).

Contudo diante da resistência do herdeiro varão de Thunder-tem-tronckh, ao casamento de sua irmã com o plebeu Cândido (que havia acabado de liberta-lo da escravidão), este, mais por birra que por vontade, resolve se casar com a irmã do barão. Para isso tem que se livrar do irmão de Cunegundes, e heilo enviado – como escravo – de volta para Roma.

Cândido resolve morar e trabalhar naquele pequeno pedaço de terra na Turquia. Alguns dos seus companheiros, inclusive Pangloss têm dúvidas sobre se plantar e colher resume o sentido da vida. Procuram a resposta com vários sábios da Turquia. Após muito pensar no assunto, as inquietações da alma se acalmam ao Cândido responder a Pangloss sobre os destinos do homem e as ironias do mundo: “muito bem, mas é preciso cultivar nosso jardim”.

3.2.3 - No *Robinson Crusóe* de Defoe

I. Situando O Conto

O romance vulgarmente denominado “*Robinson Crusóe*” foi publicado por Daniel Defoe (1660-1731) em 1719³⁸. O cerne da história se baseia num caso verídico ocorrido com um marinheiro inglês que naufragou numa ilha na costa do Chile e que por lá viveu cerca de quatro anos em isolamento completo.

“Relação de naufrágio (publicada em 1712), citava o caso de Alexander Selkirk que, naufragando, teria vivido muitos anos solitário na Ilha de João Fernandes” [litoral do atual Chile]. COELHO (1985, p.90)

O episódio parece ter provocado um certo rumor na Inglaterra quando de sua divulgação. A publicação do romance marcou uma guinada na vida do autor até então muito envolvido com a política e um militante panfletário das idéias depois conhecidas como iluministas. Publicou outros romances, como por exemplo “*Moll Flandres*”, em que o enfrentamento do homem com o seu destino também se faz presente.

O romance inicia-se com o artifício literário do simulacro, recurso que não era incomum nas narrativas de viagens da época. No prefácio, o “editor” afirma acreditar que “se trata de uma história verídica” pois “não existe qualquer aparência de ficção” e completa dizendo que “o livro será útil tanto para divertir como para *instruir* o leitor”³⁹. Conta no extenso título como o personagem naufragou numa ilha da América na foz do rio Orenoco, como ele viveu nela vinte e oito anos e conta também “como ele foi salvo por piratas”. O longo título encerra-

³⁸ O título original é: “A vida e as estranhas e surpreendentes aventuras de Robinson Crusóe, marinheiro, de York, que viveu vinte e oito anos solitário, numa ilha deserta, na costa da América, próxima à foz do grande rio Orenoco, após ter sido lançado à praia em razão de um naufrágio, no qual pereceram todos os homens, exceto ele. Com um relato a respeito do modo igualmente singular como, afinal, ele foi salvo por piratas. Escrito por ele próprio”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 03).

³⁹ (grifo nosso, Prefácio, p.5). Op. cit.

se com a frase “Escrito por ele próprio”⁴⁰. Muitos autores consideram um mistério como uma história tão carregada de reflexões metafísicas e sentimento de culpa possa ter vindo a fazer sucesso entre o público infanto-juvenil. Não nos parece algo de surpreender, no entanto. Primeiro por que as reflexões encontradas no livro não são suficientes para torna-lo um romance “filosófico”, segundo por que, numa certa perspectiva, o romance é também sobre a ruptura dos laços familiares, ruptura inerente ao crescimento (e às culpas nisto envolvidas) e em terceiro lugar, por que um dos grandes atrativos do livro (senão o maior) é justamente a narrativa de um processo de se tornar adulto (e de aprender), sozinho.

II. A Narrativa

O personagem Robinson Crusóé nasceu em 1632 em York, Inglaterra, de uma família pequeno burguesa. Os dois irmãos mais velhos de Robinson viajaram pelo mundo e um deles desapareceu, mas ainda assim o garoto de seus 18 anos quer se lançar em aventuras. Os pais tentam dissuadi-lo, mas ele insiste nesse propósito. A história de Robinson é a história dessa insistência na emancipação⁴¹.

Ele vive uma primeira experiência em 1651 ao embarcar num navio que viajaria de sua cidade natal até Londres. O barco naufraga próximo do litoral, mas isso não impede a persistência de Robinson. Ele realiza uma segunda viagem dessa vez para o litoral da África. Essa viagem é bem sucedida e se por um lado ele acumula alguma riqueza, por outro lhe desperta a ganância por novas aventuras e riquezas. Uma terceira viagem novamente em direção à África resulta em tragédia. O barco em que Robinson se encontra é atacado por piratas turcos e o garoto é feito escravo do capitão deste navio. Ele permanece preso por dois

⁴⁰ Ele próprio, ou seja, Robinson Crusóé e não Daniel Defoe. (Prefácio, p. 3). Op. cit.

⁴¹ “Meu pai, que já estava muito idoso, transmitiu-me os melhores ensinamentos que uma educação familiar e uma escola pública de interior permitiam e encaminhou-me para o Direito. Mas nada me satisfaria a não ser ir para o mar”. DEFOE, op. cit., 1999. (p.07).

anos num ponto do litoral da África. Um dia, se aproveitando de uma pescaria, embarca num pequeno bote juntamente com um garoto mouro. Os dois navegam em direção ao sul seguindo o litoral da África até que afinal são encontrados por um traficante de escravos europeu que os leva para a Bahia, no Brasil. Após ter vendido o seu colega de fuga⁴², Robinson adquiri alguns escravos com uma parte do lucro da sua primeira viagem. Ele estabelece-se com um engenho de açúcar e com uma fazenda de fumo na Bahia, próximo a Salvador.

Contudo, a despeito da prosperidade crescente, Robinson sente a atração pela aventura e pela fortuna. Ele aceita a proposta dos seus colegas fazendeiros baianos de trazer escravos ilegalmente (burlando o exclusivo colonial) para a Bahia, assim sendo, equipa um barco e parte para a África. Ele vai como comissário, na condição de conhecedor do litoral africano e de comerciante⁴³.

Acontece, porém que uma furiosa tempestade o afasta da rota levando-o presumidamente para o litoral da Venezuela perto da foz do rio Orenoco. Uma vez lá, o grupo decide-se por tentar alcançar as ilhas inglesas nas Antilhas, mas uma nova tempestade leva seus projetos ao fracasso. O navio em que estão encalha num banco de areia. Os onze tripulantes tentam escapar num bote que é destruído pelas pedras e pelas ondas. Robinson escapa miraculosamente ao afogamento, dando numa praia que depois descobre ser de uma ilha. Robinson inicia no dia seguinte e pelos treze dias subseqüentes o resgate de tudo de aproveitável que havia no velho navio encalhado no banco de areia. E tudo isso é

⁴²“Ofereceu-me também mais sessenta peças de oito pelo pequeno Xury, o que relutei em aceitar, não porque não quisesse que o Capitão ficasse com ele, mas porque hesitava muito em vender a liberdade do rapaz que tão lealmente me ajudara a conseguir a minha. Contudo, quando lhe expliquei a razão, ele reconheceu que era justa e me propôs a seguinte solução: daria ao rapaz garantia de *liberta-lo dentro de dez anos, se ele se convertesse ao cristianismo*. Diante disso, e como Xury disse que estava disposto a ir com o Capitão (sic!), eu **concedi**”. Os grifos são nossos. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 41).

⁴³ “Em suma, queriam saber se aceitaria ir como comissário de bordo para dirigir os negócios na costa da Guiné. Em troca, ofereceriam-me igual participação na divisão dos escravos e isenção de frete”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 47).

feito bem a tempo, pois os restos do navio e toda a possibilidade de retorno ao mundo exterior cessam com uma nova e arrasadora tempestade. Robinson agora construirá o seu mundo.

As primeiras tarefas de Robinson são construir um abrigo para si e para as propriedades que retirou do navio, arranjar alimento fresco e garantir a sua segurança. Tenta também documentar a sua estada na ilha. Ele escreve num poste: “Cheguei a esta praia a 30 de setembro de 1659”. Como ele mesmo observa, estava “prestes a iniciar a melancólica narrativa sobre o drama de uma vida silenciosa”.

O próximo passo de Robinson é inventariar os bens que possuía e também inventariar os aspectos positivos e negativos da sua sorte. Para tanto, ele começa a anotar um diário das suas dificuldades e pequenas conquistas cotidianas.

Assim, entre as conquistas e dificuldades, pode-se anotar o início de uma pequena atividade agrícola, o acontecimento de um terremoto, a construção de tábuas, mesas e cadeiras. Anota também uma febre que o acama por dias, o cansaço disso decorrente e o remorso pela desobediência ao pai. Tudo somado, dá-se um lento redescobrimto da fé. Nos meses seguintes Robinson vistoria a ilha e descobre inúmeras plantas tropicais e as estações que compõem o cotidiano da ilha; descobre também os truques para domesticar um pequeno rebanho de cabras embora o seu maior desafio nessa época seja a confecção de pão.

Robinson também aprende pouco a pouco a confeccionar cerâmica e tenta pela primeira vez construir uma piroga⁴⁴. Essa primeira tentativa resulta em fracasso, pois a embarcação não tem porte para alcançar a terra firme que se

⁴⁴ “Foi então que me ocorreu a idéia de construir sozinho e sem ferramentas uma canoa, ou piroga, do tronco de uma árvore grande”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 141).

enxerga tenuemente no horizonte, quando se sobe ao ponto mais alto da ilha. Momentaneamente conformado com sua condição, Robinson dedica-se à confecção de roupas e à manutenção da casa.

Um dia, Robinson sobe ao morro e observa as correntes marítimas que cercam a ilha, o rumo dos ventos e os sinais de que as correntes irão mudar de um rumo para outro. Essas informações serão muito úteis para ele no futuro. Nesse passeio, vive a experiência de ouvir após muitos anos seu nome ser chamado: ele ganhou a companhia de um papagaio. A essa altura Robinson já se vestia completamente de peles e em nada lembrava o europeu que partira de York⁴⁵. Para melhor organizar o cultivo e a criação de cabras Robinson constrói uma segunda casa a que chama de “casa de campo”. E, num dia em que se desloca entre seu “castelo” e essa casa de campo que ele enxerga na areia da praia, uma pegada⁴⁶.

Suspeitando que haja mais alguém na ilha, e não sabendo a índole do visitante, Robinson mostra-se temeroso e decide desfazer os sinais de civilização (plantações, criações, etc) da ilha. Nessa época, ele já habitava a ilha há quinze anos.

Fortificou a sua casa, construiu depósitos secretos e passou a inspecionar lugares da ilha em que nunca havia estado antes. Num desses passeios identificou sinais inequívocos de um festim canibal. Um sentimento misto de tranqüilidade e pavor passou a domina-lo. Por um lado, tranqüilidade, pois agora sabia a origem das pegadas e constatava que os canibais visitavam a ilha sem habita-la. Por outro lado, o horror pelos costumes “bárbaros” que, agora, o ameaçavam. Robinson passa a utilizar minimamente a espingarda para não

⁴⁵ Tornara-se um (bom) selvagem.

⁴⁶ “Certo dia, por volta das doze horas, indo visitar meu bote, fiquei extremamente surpreso ao descobrir na praia a marca de um pé descalço perfeitamente visível na areia. Foi como se um raio houvesse me atingido, ou como se tivesse visto uma aparição. Agucei o ouvido, olhei em torno, mas não escutei nem enxerguei nada”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 172).

chamar atenção. Ele consome o seu tempo arquitetando projetos de matança dos aborígenes.

Com o passar do tempo, no entanto, ele passa a questionar-se: "que direito tinha eu de intrometer-me em suas disputas promiscuas e sangrentas" – reflete e constata: "essa gente não pratica isso como um crime". "Por fim - conclui ele – tanto do ponto de vista moral como prático, não devia de forma alguma me intrometer nesse assunto". Contudo Robinson passa a viver uma vida de pânico e sobressaltos.

Um ou dois anos depois, Robinson assiste à chegada de um grupo de cerca de nove nativos; ele arma-se, mas não intervém no episódio. Após a saída dos nativos, ele vê o local do rito canibal. O próximo ano e meio será de terror permanente.

Um dia, Robinson escuta o troar de um canhão e, surpreso, ele faz uma fogueira com muita fumaça para avisar sua posição. Espera ansiosamente que do barco encalhado ao longe venha um bote com marujos. Tudo que consegue, no entanto, é encontrar o corpo de um grumete que deu à praia. Decide-se a tentar chegar ao navio naufragado, o que faz, não encontrando lá mais que um cachorro abandonado, umas poucas mercadorias e algumas moedas de ouro. Robinson tinha então vinte e quatro anos habitando a ilha. Nas noites seguintes, Robinson tem um sonho em que resgata um nativo de ser devorado por canibais. A partir desse episódio, vigia a costa e observa o horizonte na permanente expectativa de ser visitado pelos "selvagens".

As expectativas do náufrago se consumam numa manhã em que desperta e encontra cinco ou seis canoas de aborígenes na praia da ilha. Espiando-os, Robinson, descobre que vários nativos estão sendo mortos para um ritual antropofágico. Um deles consegue escapar empreendendo uma fuga ousada. Perseguido, o nativo se dirigiu ao local onde Robinson se encontra. O

inglês decide-se a ajudar o fugitivo matando os seus perseguidores. Tendo feito isso, ele conquista a *lealdade* do aborígine.

O nativo a quem Robinson passa a chamar de Sexta feira⁴⁷ é canibal, mas começa a ser convertido aos costumes europeus. Robinson, então, começa a organizar a estadia do seu “servo” na ilha. O ano seguinte, graças à companhia de Sexta-feira, será o mais agradável de Robinson na ilha.

Conversando com Sexta feira a quem Robinson ensina o idioma inglês, o náufrago europeu fica sabendo que a ilha em que estava, situava-se na foz do rio Orenoco e que a terra que era vista no horizonte era a grande ilha de Trinidad. O nativo informa também que nos limites do território dos caraíbas moravam espanhóis e explicou-lhe como seria possível alcançá-los sem perigo. Depois disso Sexta feira fala-lhe sobre a sua religião. É nesse momento que Robinson tenta convertê-lo ao cristianismo, mas com grande dificuldade, pois só então descobre o quão pouco sabia sobre as suas próprias convicções religiosas. Ante as insistentes perguntas de Sexta feira, Robinson se vê forçado a amadurecer suas concepções teológicas e encontrar respostas próprias para seus problemas. Nestas respostas ele medita longamente.

Sexta feira conta-lhe também que um barco europeu encalhara no litoral há quatro anos, e que os sobreviventes europeus moravam na sua aldeia. Isso estimula Robinson a iniciar a construção de uma nova embarcação.

No vigésimo sétimo ano de estadia na ilha (e terceiro ano na companhia de Sexta feira) Robinson tem quase todos os preparativos prontos para a viagem de fuga da ilha, mas algo inesperado acontece. Três botes de nativos canibais

⁴⁷ “Antes de qualquer outra coisa, fiz com que soubesse que seu nome seria Sexta-Feira, já que nesse dia da semana lhe salvara a vida *e assim ele o conservaria na memória*. Ensinei-lhe em seguida a me chamar de Amo e a dizer sim ou não, precisando-lhe o significado de ambas as coisas”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 226). *Grifo nosso*.

chegam à ilha. Robinson e Sexta feira decidem-se a lutar contra os canibais. Aproximando-se furtivamente de seus adversários, Robinson e Sexta feira conseguem eliminar vinte e um nativos canibais e salvar um espanhol e um aborígene que por coincidência era o pai de Sexta feira.

Nos dias seguintes, Crusoé considera novamente a possibilidade de ir ao continente, mas o seu novo “súdito” europeu o alerta para a vantagem que seria se os europeus naufragados no continente tivessem acesso às ferramentas e apetrechos da ilha. Crusoé, por medo de uma traição por parte do europeu que poderia lhe ser fatal, exige um juramento solene de que não o levaria depois de libertado, à Nova Espanha. Juramento feito, Robinson inicia, imediatamente os preparativos para a viagem⁴⁸ e a recepção aos dezesseis homens que estavam no continente. Tudo pronto, o espanhol e o pai de Sexta feira dirigem-se ao continente.

Cerca de uma semana depois um navio europeu chega à ilha trazendo prisioneiros. Robinson deduz serem piratas e junto a Sexta-feira dispõem-se a salva-los. Após engenhosas manobras Robinson adquire o controle do navio e trás os piratas para a terra onde os aprisiona. Robinson instrui os piratas aprisionados a respeito da sua trajetória na ilha, das benfeitorias que havia realizado e de como o trabalho honesto poderia lhes ser útil. Robinson deixa-lhes provisões e parte para a Inglaterra em 1686, vinte e oito anos depois de chegar a ilha. Desse modo, trinta e cinco anos depois de ter deixado a Inglaterra ele retorna ao seu país.

Na Inglaterra ele procura a viúva a quem havia confiado suas economias após a sua única viagem bem sucedida. Encontra-a mas, por passar

⁴⁸ “Com esse propósito, marquei diversas árvores que me pareceram adequadas e encarreguei Sexta-Feira e seu pai de derruba-las. Quanto ao espanhol, que estava a par dos meus projetos, *deixei-o a supervisionar e dirigir o trabalho*”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 271).

necessidades, a mulher havia gastado boa parte do seu dinheiro. Viaja à casa de seus pais onde descobre que apenas os seus sobrinhos e irmãs mais novas ainda vivem, mas não tem como ajuda-los. O capitão do navio que resgatara Robinson, lhe recompensa com dinheiro a ajuda que lhe prestara contra os piratas. Com o dinheiro ele vai a Lisboa procurar saber informação de suas terras no Brasil. Lá, ele descobre que uma parte dos seus bens continuava zelada por seu sócio, uma outra parte fora cobrada pelo fisco e uma outra parte era empregada por mosteiros na conversão dos gentios. Após documentar em Lisboa que ainda estava vivo, Robinson, com a ajuda do velho capitão de navio negreiro que o ajudara na sua fuga juvenil da África, consegue que suas rendas e lucros sejam enviados do Brasil para Lisboa. Assim Crusoé, além de toneladas de mercadorias (fumo, peles, açúcar, etc), recebe também cerca de cinco mil libras esterlinas em dinheiro e uma propriedade rural no Brasil que lhe dava uma renda anual de aproximadamente mil libras.

Com a vida assim organizada Robinson trata de agradecer com dotes as pessoas que o auxiliaram e que lhe foram fieis. Restava agora retornar à Inglaterra. Temeroso de novas tragédias marítimas, nosso herói trata de fazer o maior percurso possível por terra.

Segue para Madri e daí para os Pirineus onde o inverno os detêm. Já quase decididos a seguir por barco até Bordeaux, no sul da França, Robinson e seus companheiros de viagem são convencidos de que havia ainda uma trilha segura pelas montanhas, uma trilha livre da neve. Cruzando precipícios e ainda algumas nevascas, Robinson e sua caravana deparam-se com ataques de ursos e de alcatéias de mais de trezentos lobos, famintos com o inverno. Vencidos esses perigos, Crusoé alcança Dover e de lá, a Inglaterra. Uma vez na Inglaterra, ele toma providencias para vender suas terras no Brasil⁴⁹ e, aplicando o dinheiro, poder viver de rendas. Quase que a título de prólogo, fica-se sabendo que

⁴⁹ “Havia vendido minha propriedade no Brasil, mas não conseguia esquecer esse país, sem falar na vontade que tinha de viajar outra vez”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 335).

Robinson casa-se, tem três filhos e cria dois sobrinhos, filhos de um seu irmão. Um deles é educado para a navegação e acaba recebendo do tio um barco. É nesse barco que, em 1694, Robinson embarca para visitar a ilha em que vivera, organizar uma “colônia”, ver como se deram os ingleses e os espanhóis que lá ficaram, ouvir as histórias dos ataques de nativos, as vitórias, as derrotas, o envio de animais de criação e o envio de mulheres, que ele manda ir do Brasil – onde esta, momentaneamente, de passagem - para ajudar a povoar a nova terra.

Robinson anuncia, nos últimos parágrafos, que vive grandes aventuras com esse seu sobrinho capitão de navio, nos dez anos que se seguem e que somente estas histórias já constituiriam conteúdo para mais uma extensa narrativa de viagens⁵⁰.

3.2.4 - No *Emílio* de Rousseau

I. Situando A Obra

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) produziu “*Emílio ou Da Educação*” no ano de 1757, o mesmo em que veio a público o “*Contrato Social*”. O “*Emílio*” trata, basicamente, do processo de formação e dos recursos para a formação integral de um garoto, Emílio. Trata-se, certamente, do documento de propósitos mais explicitamente pedagógicos do iluminismo francês. Ou pelo menos é o mais polêmico. Poderia, por comodidade, ser classificado como um romance pedagógico, mas a leitura atenta o situa num espaço mais peculiar. Poderia ser pensado como um verdadeiro manual ou enciclopédia da criança e do adolescente, pois trata da amamentação à educação sexual, passando pelos modelos mais adequados de vestimenta para cada idade. Como dissemos, poderia ser, caso a obra não aproveitasse cada momento em que trata desses e de outros inúmeros assuntos (e a expressão “inúmeros”, no *Emílio*, não constitui exagero), para discutir esses temas numa profunda perspectiva filosófica. O fato

⁵⁰ Como se pode facilmente observar, a narrativa defoeniana é, basicamente, um périplo pelo atlântico sul.

dela e do “*Contrato Social*” terem sido publicados na mesma época nos dão o forte indício de que ambos estavam dominados pelo mesmo raciocínio e propósito. De fato, é claramente perceptível, no último dos cinco livros que constituem o “*Emílio*”, que só a muito custo Rousseau controla a mão para não *adicionar* o “*Contrato Social*” ao “*Emílio*”. Na verdade, Rousseau chega a sugerir que o estudo (ou reflexão) sobre o Direito Natural (tema central do “*Contrato*”), seria fundamental na última fase da educação de Emílio, a educação para a cidadania. Mas a dubiedade entre uma obra pedagógica ou filosófica não resume todas as ambigüidades do texto em termos de enquadramento literário. O livro é também um romance. Ele teve claras repercussões na história da literatura: provavelmente ninguém nunca, até então, centrara tal atenção a um único personagem em toda a literatura universal. São mais de quatrocentas páginas com dois personagens apenas (o preceptor e Emílio), quatro quintos da narrativa se passam antes que apareça uma terceira personagem de relevo, Sofia. A obra é angular, sem dúvida. Influenciará sistemas pedagógicos pelo mundo todo em várias épocas distintas. A sua importância não pode ser exagerada. Para que se tenha uma idéia, a “*Profissão de Fé do Vigário Saboiano*”, obra que por si só já constituiria um marco no pensamento iluminista, é apenas uma “parte” do Livro Quarto da obra.

O romance, chamemo-lo assim, é construído para ilustrar uma tese. Suas situações, o enredo e até mesmo as situações “imprevistas” (zangas e birras de Emílio, desobediências, etc.) visam por à prova a elasticidade e a capacidade de dar respostas, da proposta pedagógica do autor. Trata-se, por assim dizer, de uma dramatização das idéias de Rousseau. Mas qual a tese do autor? Sinteticamente seria: a criança, sem a influencia nefanda da civilização, pode chegar a se tornar um homem na mais plena acepção da palavra⁵¹. Dito assim

⁵¹ “Resta enfim a educação doméstica ou a da natureza, mas que será para os outros um homem unicamente educado para si mesmo? Se o duplo objetivo que se propõe pudesse porventura se reunir num só, eliminando as contradições do homem, eliminar-se ia um grande obstáculo à sua felicidade. Para julgar, fora preciso vê-lo inteiramente formado; fora preciso ter observado suas tendências, visto seus progressos, acompanhado sua evolução; fora preciso, em poucas palavras, conhecer o homem natural. Creio que alguns passos terão sido dados nessas pesquisas em se lendo este livro”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. p.15).

assombra – ainda hoje. Assombra, pois ordinariamente, imagina-se que a civilização (a sociedade e seus mecanismos) sejam os veículos de formação do homem. Olhando a produção teórica anterior do autor, torna-se patente que esta tese está em perfeita sintonia com os seus primeiros trabalhos. A propalada “incoerência” de Rousseau cai, pelo menos em grande parte, por terra. A sua argumentação foi sempre no sentido de uma fuga das cidades, dos grandes ajuntamentos humanos que artificializariam e superficializariam as condutas retirando-lhe a espontaneidade e a naturalidade. Naturalidade – este é a utopia perseguida por Rousseau. Talvez por ter em vista essa meta é que não construiu uma narrativa acadêmica sobre educação. A opção pela criação de um contexto *naturalmente* ilustrativo é tão preciosa ao escritor que esta acaba sendo a sua aparência – a aparência de uma tertúlia literária. Mas a narrativa é freqüentemente interrompida para longas digressões, exemplificações e até mesmo contraposições teóricas. Rousseau busca evadir-se do “teoricismo” a cada página da obra e justamente por isso adota como forma de exposição, aquela que mais se aproxime de formulações empíricas. A simulação de um processo pedagógico concreto será o resultado dessa busca pela empiria.

Um outro ponto a ser desenvolvido é o que tange ao caráter utópico de suas formulações centrais (um professor = um aluno, dedicação integral, etc.). A crença de que as propostas de Rousseau são puro delírio utópico são, parecidos, fruto de uma má vontade precipitada⁵². No próprio prefácio, Rousseau é bastante claro. Apesar de sua busca pelo empírico (busca que dá ao trabalho a aparência de romance), ele deve ser compreendido como um exercício abstrato teórico (que dá ao trabalho a aparência de tratado filosófico). Ou seja, verter as

⁵² “Assim é que uma educação pode ser praticável na Suíça e não o ser na França; outra pode sê-lo entre os burgueses e outra ainda entre os nobres. A facilidade maior ou menor da execução depende de mil circunstancias impossíveis de se determinarem a não ser através de uma aplicação particular do método a tal ou qual país, a tal ou qual condição social. Ora, não sendo essenciais a meu assunto, todas essas aplicações particulares não se incluem no meu plano. Outros poderão ocupar-se delas, cada qual para o país ou estado que tiver em vista”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p.7).

impressões centrais alcançadas na jornada vivencial “empírica” de Emílio é tarefa para os seus pósteros. Dessa tarefa, ele Rousseau, se exime. As condições de aplicação de suas propostas em um país diferem muito de um para outro país, e de *estado* para *estado* social. Rousseau faz e conclama a que seja feito um contato real com a criança é não com o mini adulto⁵³. Que se a investigue. De posse dessa empiria, submete-a ao olhar do iluminista Rousseau. O produto é a tese geral a que perseguiu: a criança, sem a influência nefanda da civilização, pode chegar a se tornar um homem na mais plena acepção da palavra. A busca desse homem autêntico e natural vai ser desastrosa para o homem Rousseau. Ingenuamente, ele imagina que subverter *num único livro* a moral sexual, o casamento, os valores do trabalho, as hierarquias sociais, o sistema de crenças religiosas – *tanto católicas quanto protestantes*, o relacionamento entre gerações, *entre outras coisas*, é tão somente a emissão de uma opinião. Mas só a Revolução Francesa criaria – e não de imediato – a liberdade de expressão. Por causa dessa obra Rousseau vai viver o inferno na terra. Atacado pelos católicos – que queimam seu livro, atacado pelos protestantes, de inúmeras denominações – que queimam seu livro, perseguido pela justiça e lamentavelmente incompreendido pelos demais enciclopedistas – que o atacam inclusive quanto a sua vida pessoal. Tudo leva a crer que Rousseau realmente não compreendia o tamanho dos demônios que despertou com o seu livro escrito quase ao acaso.

II. A Narrativa

⁵³ “A Transposição desse tema para o registro comunicativo pode fazer-se sem nenhuma arbitrariedade, porque o mudo transparente de Rousseau corresponde, no fundo a uma utopia comunicativa. O sonho rousseuista da perfeita reciprocidade de olhares e vontades está muito próximo do *telos* da comunicação perfeita. Em seu mundo cristalino, todos são sujeitos do olhar, do mesmo modo que no universo interativo de Habermas, todos são sujeitos da fala. O mundo de Rousseau é ‘interocular’, como o de Habermas é interlocutório: nos dois casos, há um entrelaçamento igualitário de sujeito, incompatível com qualquer assimetria”.(ROUANET, Sérgio Paulo. *O Olhar Iluminista* In: AGUIAR, Flávio (Org.) et al. *O Olhar*. São Paulo: Editora Cia. Das Letras, [199-?]. p. 125-147.p145)

A obra está dividida em cinco livros. Cada um deles trata, aproximadamente, de uma faixa etária de formação.

O Primeiro Livro trata dos primeiros anos de formação da criança. As primeiras recomendações de Rousseau dão a tônica do livro. Uma aposta radical na capacidade de auto-superação do organismo humano é feita por Rousseau. Toda a educação nessa etapa se daria, portanto, da forma *negativa*. Ouçamos Rousseau:

“Observa a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor. Os dentes que apontam dão-lhe febre; as cólicas agudas dão-lhes convulsões; as tosses prolongadas sufocam-nos; os vermes atormentam-nos; a pleura corrompe-lhes o sangue; fermentações diversas neste se manifestam e provocam erupções perigosas. Quase toda a primeira infância é doença e perigo: metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos. Passando pelas provações, a criança adquiriu forças; e desde logo que pode usar a vida, mais seguro se torna o princípio dela.

Essa a regra da natureza. Por que a contrarias? Não vedes que, pensando corrigi-la, destruis sua obra, impedis o efeito de seus cuidados? Fazer por fora o que ela faz por dentro é, a nosso ver, aumentar o perigo; e, ao contrário, é provocar uma diversão, é atenuar-lo. Mostra a experiência que morrem mais crianças criadas delicadamente do que outras. Conquanto não se ultrapasse a medida de suas forças, arrisca-se menos empregando-as do que as poupando. Exercitai-as portanto nas afrontas que um dia terão de suportar. Enrijecei-lhes o corpo às intempéries das estações, dos climas, dos elementos, à fome, à sede, ao cansaço; mergulhai-as nas águas do Estige. Antes que se adquira o hábito do corpo, da-se-lhe o que se quer sem perigo. Mas uma vez em sua consistência, qualquer alteração se torna perigosa. Uma criança suportará mudanças que um homem não suporta; as fibras dela, moles, flexíveis, tomam sem esforço as dobras que se lhes impõe; as do homem, mais endurecidas só com violência mudam as que receberam. Pode-se portanto tornar uma criança robusta sem expor sua vida e sua saúde; e ainda que houvesse algum risco, não se deveria hesitar. Se são riscos inseparáveis da vida humana, pode-se agir melhor do que transpô-los para o tempo de sua duração em que são menos prejudiciais?” ROUSSEAU (1992, p. 22-23).

Essa privação dos favorecimentos da civilização ao educando perdurará por toda a obra, mas aqui tem seu apogeu. Em todos os temas tratados se verifica a busca pela natureza. A reivindicação de espaços arejados para a criança, a necessidade do aleitamento materno – de preferência com leite da mãe,

a condenação da prática de amarrar o corpo do recém nascido - lhe restringindo os movimentos, o uso da racionalidade nas primeiras ações de disciplinamento da criança, a linguagem da criança, a atitude diante do choro e da fala, enfim tudo é tratado nesse primeiro livro no que concerne à faixa do zero a cinco anos aproximadamente.

O Segundo Livro é certamente onde aparece de forma mais contundente a sua aposta na natureza (no *laissez-faire*) para formar o homem⁵⁴. A criança deve – rigorosamente – aprender o que tiver vontade de aprender. O argumento para tanto se divide em duas linhas de raciocínio que juntas sintetizam as ambigüidades (e talvez a riqueza) de Rousseau. O primeiro argumento, hoje clássico e batido, é de que só se aprende aquilo de que se gosta, só se aprende aquilo que mobiliza. O segundo argumento é surpreendente e desconcertante e simplesmente não cabe numa retórica iluminista: a infância seria uma época da vida boa demais para se estorvar com lições, obrigações e responsabilidades, incompatíveis, todas elas, com a liberdade e alegria necessárias para se viver a infância com felicidade⁵⁵. Aqui está o Rousseau pré-romântico.

Quanto ao primeiro argumento, ele trás alguns desdobramentos curiosos. O que mais nos chama a atenção é a onipresença, nesse Segundo

⁵⁴ “Nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar. Haverá coisa mais tola do que o cuidado que tomamos para ensinar-lhes a andar, como se tivéssemos visto alguém que, por negligencia de sua ama, não soubesse andar quando grande? E, ao contrário, quanta gente vemos andando mal porque lhes ensinaram mal a andar”? ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 59).

⁵⁵ “A educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p.80).

Livro, da estratégia pedagógica (ou didática?) baseada no estímulo-resposta. A presença é tão constante, que o próprio Rousseau faz uma ressalva que passaria por ingênua não apontasse para problemas consideráveis, não só do ponto de vista pedagógico, como também filosófico. Como se forma o interesse? A pergunta seria ociosa num sistema pedagógico (e filosófico) autoritário, mas é um problema central a resolver num sistema quase que totalmente volitivo. Assim, a prática de tentar estimular ações desejáveis para essa faixa etária, dentro dos parâmetros do seu sistema, à base de “confeitos” soa precária. Tão precária que o próprio Rousseau, sentindo sua fragilidade, chega a afirmar que a função do “confeito” é simbólica, de emulação. A competição seria a emulação básica para a educação na faixa de aproximadamente cinco a doze anos. Emilio é posto a disputar com crianças anônimas que aparecem na história para serem vencidas pelo heróico Emilio. Vitorioso, Emilio se estimula mais e mais e mais... com ele, portanto, tudo irá correr bem. E com os anônimos? Vê-se logo que o livro não poderia se chamar Emilio e José (ou João). Se fosse, a conta não fechava. A conta que não fechava seria: o que estimula e reforça o empenho do (“Emilio”) que perde⁵⁶?

Nesse Segundo Livro se trata também da educação dos sentidos, do canto e música e da escrita. Essa educação dos sentidos (chamemo-la assim), se consumaria na ida à natureza, na ida ao empírico. Assim, os pontos cardeais seriam aprendidos após mestre e aluno se *perderem* (com propósitos didáticos) num pequeno bosque ou algo assim. Fogos de artifício dariam espaço para o estudo da química e da física. Sutilmente, o educador tentaria demonstrar os benefícios de saber ler e escrever (o que daria espaço para o estudo entre outras coisas da história). Contudo ler e escrever não seriam a prioridade nessa fase da instrução. A ênfase seria aproveitar a vida.

⁵⁶ Cabe notar que a forma romance mostrou-se, por excelência, a forma burguesa de expressão. O centro dela é o individualismo. O centro da história (com “h” maiúsculo ou não) é o indivíduo e não o grupo. Ora a educação atual se dá em *grupos escolares*. Os professores a reinvidicarem *turmas menores* nem sempre sabem as razões da reinvidicação: o elo que nos une à educação iluminista. **Como então condenar completamente a educação on-line?**

A Educação como descrita no Terceiro Livro se concentraria na aquisição dos conhecimentos. Essa fase se estenderia dos doze aos quinze anos. A ênfase, como em Comenius, é preferencialmente possuir poucos conhecimentos, mas possui-los sólidos. Nessa fase Emílio aprende um ofício⁵⁷. Não um ofício para diletantismo, mas para assegurar seu sustento nas agruras da vida.

O Quarto Livro foi provavelmente o que levou “O Emílio” para O *Index Librorum Proibitorum*. Naturalmente que não foi pela maneira ponderada com que trata dos assuntos relativos à sexualidade de um Emílio entre quinze e vinte anos de idade aproximadamente. Embora isso possa ter contribuído. A *Profissão de Fé do Vigário Saboiano* não abarca todos os rasgos de religiosidade natural de Rousseau. Embora isso possa ter somado pois, mesmo nos nossos dias, uma atitude tão desassombrada quanto a religião gera algum rumor. Teriam sido as assertivas quanto ao papel da mulher na sociedade? Ou as reflexões sobre moral? Certamente o livro todo era subversivo e toda a subversividade explodiu no Quarto Livro e na *Profissão de Fé*, mas o elemento fundamental foi a profunda ingenuidade – ou temeridade - de reunir tudo isso num único volume (plena portabilidade de uma verdadeira enciclopédia da subversão), um único opúsculo que trata de... *Educação*⁵⁸ (!).

O Quinto Livro trata mais especificamente da educação amorosa e do começo da aplicação dos princípios morais e de convivência social à vida prática. É nesse livro capital, ainda, que se trata de dois assuntos relevantes. Um deles é a educação para a cidadania, o outro do papel das viagens na educação. No que

⁵⁷ “Faço questão fechada de que Emílio aprenda um ofício”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 217).

⁵⁸ Aos censores da época, o título do livro poderia ser lido como sendo: “*Como ensinar subversões a crianças*” ou algo do gênero. Escrever subversões já gerava problemas terríveis, que se diria então de mostrar como ensina-las a crianças. O tema é explosivo, para o aparelho do Estado, desde Sócrates.

tange à educação política (ou, como era chamado, Direito Natural), as viagens desempenhariam um papel assessorio no sentido de tornar empírico e vivenciado o ambiente existencial de outros países e (na preocupação central de Rousseau) de outros sistemas políticos. Nesse afã, Rousseau adianta largos raciocínios do “Contrato Social”.

“*Émile e Contrat* estão estreitamente ligados (...). Emílio, discípulo de Rousseau, deve viver em sociedade; mas é preciso encontrar um sistema de educação que lhe permita conservar toda a inocência e as virtudes do estado natural, toda a bondade inata do homem [Livro Quatro]. Analogamente, os homens devem associar-se. Mas, impõe-se encontrar uma forma de associação que conserve nos indivíduos a igualdade e a liberdade que possuíam naturalmente”. BRÉHIER (1977, p.156).

A tentativa é de que Emílio possa, de posse desse saber e dessas experiências (viagens), escolher a melhor terra e o mais suportável regime político sob o qual possa plantar, produzir e viver. No que se refere especificamente à função das viagens para a educação plena do homem, Rousseau atribuiu a ela a função quase que de fecho e “prova dos nove”. Dois anos de viagem seriam necessários. As viagens não seriam aleatórias e despropositadas. Sua função seria extremamente dirigida⁵⁹, saber o que perguntar, o que é realmente importante saber de uma sociedade, como se dirigir a outras culturas e ponderar sobre seus valores dissonantes⁶⁰. Após a viagem aí então Emílio estaria pronto a viver junto a Sofia, sua amada. Nem Emílio, nem seu preceptor, dão o processo educativo por encerrado.

III. A Educação, Segundo a Natureza.

a) O discurso mais articulado

Diferentemente das demais obras investigadas, o *Emílio* de Rousseau debruça-se sistematicamente sobre o tema da educação. Essa especificidade faz

⁵⁹ Viagens *pragmático-formais*?

⁶⁰ “Não basta para se instruir percorrer os países; é preciso saber viajar. Para observar é preciso ter olhos, e volta-los para o objeto que se quer conhecer”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 544).

surgir de maneira mais enfocada um discurso sobre a formação do homem, que nas demais fontes estudadas aparece apenas de maneira implícita e aleatória. Isto quase nos obriga a tentar reunir a essência do pensamento rousseauiano pois:

“Toda a pedagogia moderna inspirou-se no seu **Emílio** e no seu conhecimento da criança. Tão fraco para si mesmo, mostrou-se um admirável diretor de consciência, firme e lúcido, sem dureza. Possuía um generoso instituto da verdadeira moral, sã e viva, nada dogmática, nada abstrata, nunca sujeita a princípios ou a um Credo, mas adaptada às justas necessidades de fraquezas profundamente humanas.

Toda a sua severidade legisladora está impregnada de um relativismo moderno que combina com a sua paixão de tolerância”. [s.n.] (1967, p.163)

Rousseau inicia o seu discurso sobre a educação indicando as fontes de onde derivam os elementos que venham a formar o indivíduo. Seriam eles a natureza, os demais homens e as coisas⁶¹. Rousseau também estabelece as três instâncias educativas que atuam sobre a criança, cada uma delas com atribuição específica e com um efeito distinto. Uma com atributos mais ligados à, digamos assim, paternidade, outra afeita a criação e outra afeita à educação propriamente dita (relação de aprendizagem do homem com as situações empíricas).

b) Educação e hábito

A noção que Rousseau tem de educação é a de que ela seja um hábito instituído e que esse hábito se institui de modo a dosar a natureza que forma o indivíduo⁶². Um dos objetivos da educação seria tornar o homem capaz de se haver bem na vida social com outros homens. Mas essa preocupação com a convivência com outros homens não impede que o principal alvo da educação em Rousseau seja a coerência do homem consigo mesmo e isto a despeito das

⁶¹ “Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 11).

⁶² “Essas disposições se estendem e se afirmam na medida em que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, estrangidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos sob a influência de nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas são aquilo a que chamo em nós a natureza”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 12).

instituições. Rousseau tem uma certa preocupação em não tornar a sua obra um apanhado de aconselhamentos sem compromisso com a aplicação prática⁶³ e por isso mesmo ele de imediato, já a partir da introdução, compreende as imensas dificuldades que cercam a aplicação dos seus preceitos educacionais.

c) O ambiente

Um desses problemas seria a virtual impossibilidade de a criança receber influências somente positivas ou da natureza ou do equilíbrio racional do seu preceptor.

“Ora, dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; e das coisas só em certos pontos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só os somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança?”. ROUSSEAU (1992, p. 11).

Rousseau reconhece que inúmeras pessoas rodeiam a vida de uma criança. Ele declara, por exemplo, que durante a puberdade, uma criada que faça brincadeiras inapropriadas à vista da criança, pode tornar toda a biografia futura da criança um eterno deboche. Ele mais de uma vez esclarece o quanto é difícil a aplicação de seu método principalmente porque sendo um método baseado na espontaneidade natural do conhecimento e da formação, ele não se presta à sede de resultados imediatistas tanto dos pais dos alunos, quanto das instituições educacionais⁶⁴. A formação tem um ritmo próprio porque a natureza possui sua própria velocidade. Acelerar os resultados de uma aprendizagem ou mesmo

⁶³ “Sei que, em empresas semelhantes a esta, o autor, sempre à vontade em sistema que é dispensado de por em prática, dá sem pena muitos belos preceitos impossíveis de serem seguidos e que, na falta de pormenores e de exemplos, o que de praticável permanece sem aplicação quando ele não a mostra”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 27).

⁶⁴ “Jovem instrutor, eu vos prego uma arte difícil, a de governar sem preconceitos e de tudo fazer não fazendo nada. Essa arte, concordo, não é de vossa idade; não leva a que brilhem primeiramente vossos talentos, nem a vossa valorização junto aos pais: mas a única suscetível de dar resultado. Não conseguireis nunca criar sábios, se não criardes antes de tudo moleques”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 113).

determinar o conteúdo apreendido seria como pretender “acelerar o parto de um gato ou predizer o conteúdo em manchas de sua pelagem”.

A arena, portanto, do ofício de educar, se dá na tentativa de estabelecer, através do hábito, como a natureza poderá ser conduzida para este ou aquele resultado.

d) O método

Quanto ao método, Rousseau é bastante enfático ao afirmar que a sua principal característica é associar a aprendizagem às situações concretas e aguardar o retorno em aprendizagem da criança. Assim, não seria exagero supor que a estratégia da tentativa e erro esteja longe do processo empírico da formação do conhecimento para Rousseau.

É plenamente situacional a colocação dos problemas que a criança deverá tentar resolver. Por exemplo: é conduzindo-a a um matagal que se poderá verificar se ela se recorda e aplica essa recordação de que o sol nasce num determinado ponto cardinal e que, portanto essa informação pode conduzi-la a escapar daquele labirinto. Esse tipo de teste pode realizar-se vezes infinitas nas mais diversas circunstâncias até que a criança não só desperte para a utilidade do conhecimento, mas também para a aplicação efetiva desse conhecimento no seu cotidiano.

“É preciso ajuda-las e suprir de que carecem, seja em inteligência, seja em força, em tudo o que diz respeito às necessidades físicas. Segunda máxima.

É preciso, no auxílio que se lhes dá, restringir-nos unicamente ao útil real, nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão, pois a fantasia não atormentará enquanto não a tivermos feito nascer, dado que não é da natureza. Terceira máxima.

É preciso estudar com cuidado sua linguagem e seus sinais, afim de que, numa idade em que não sabem dissimular, possamos distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza do que vem da opinião. Quarta máxima.

O espírito dessas regras está em conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos voluntariedade, em deixá-las com que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros”. ROUSSEAU (1992. p. 50).

Fica claro, portanto, que a tarefa fundamental do educador é orientar e estimular sutilmente a que a criança *aprenda a aprender*. Na verdade, esse preceito tão repetido - e já quase desgastado - tem em Rousseau a sua origem. É um preceito iluminista burguês. O propósito claro é permitir a livre iniciativa do educando e criar as condições para que ele transite da ignorância para o conhecimento pelos seus próprios meios sem a intervenção de uma autoridade (figurativamente um Estado)⁶⁵. A noção de *Estado mínimo* aplicado à educação⁶⁶.

Esse envolvimento com os conteúdos deve se dar sempre de forma gradativa⁶⁷. Rousseau faz reiteradas orientações nesse sentido⁶⁸. Essa orientação de Rousseau não se distingue quase que em nada às recomendações de Comenius, que também valorizava esse aspecto, mas, tem alguns elementos novos.

⁶⁵ A respeito da fala, diz Rousseau: “As crianças que insistimos demais em fazer com que falem não têm tempo nem de aprender a bem pronunciar, nem de bem conceber o que as forçamos a dizerem; ao passo que, quando as deixamos sozinhas, elas se exercitam primeiramente nas sílabas mais fáceis de se pronunciarem”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 56).

⁶⁶ Consideramos importante salientar que nem toda concepção pedagógica que estimula o “aprender a aprender” é imediata e automaticamente identificável ao liberalismo, mas seria leviano desconsiderarmos nesses casos, os traços genéticos do iluminismo, ou pelo menos de seus preceitos. Em todo caso não deve soar estranho que concepções pedagógicas ligadas a ideais coletivistas possuam esse gen: as antíteses não excluem as teses, sintetizam-se com elas.

⁶⁷ Sobre a perda do medo de caretas: “Pouco a pouco acostumo-a a máscaras menos agradáveis e finalmente a caras horrorosas. Se tiver ordenado com cuidado a gradação, ela há de rir das últimas como da primeira. Depois disso não receio mais de que a assustem com máscaras”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 44).

⁶⁸ “É nessa idade que se tem as primeiras lições de coragem e que, experimentando sem pavor dores ligeiras, se aprende gradualmente a suportar as grandes”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 59).

Rousseau acredita que a convivência com a dor pode ser aperfeiçoada através da educação se o contato com a dor e o desconforto forem gradativos e com o intuito de evitar que a criança se torne choramingtona ou dependente. O mesmo se dá com relação ao medo. Ele cita pelo menos dois longos exemplos com esse propósito. Vejamos:

“Ao invés de deixa-lo mofar no ar viciado de um quarto, leva-lo-ão diariamente a um prado. Que aí corra, se debata, caia cem vezes por dia: tanto melhor. Aprenderá mais cedo a levantar-se. O bem-estar da liberdade compensa muitas machucaduras. Meu aluno terá muitas contusões, em compensação estará sempre alegre. Se os vossos tiverem menos, mostrar-se-ão sempre contrariados, sempre acorrentados, sempre tristes. Duvido que o proveito esteja do lado deles”. ROUSSEAU (1992, p. 60).

Com as crianças menores:

“O recém-nascido precisa distender e movimentar seus membros, para arrancá-los do entorpecimento em que, juntados numa espécie de pelota, ficaram tanto tempo. Distendem-nos é verdade, mas impedem-nos de se mexerem; ajeitam até a cabeça dentro de toucas. Dir-se-ia que têm medo de que pareçam viver.

Assim o impulso das partes internas de um corpo que tende a crescer encontra obstáculo insuperável aos movimentos que esse impulso exige. A criança faz continuamente esforços inúteis que lhe esgotam as forças ou atrasam seu progresso. Estava menos comprimida no âmnio do que nas suas fraldas; não vejo o que ganhou em nascendo.

A inação, o constrangimento em que mantêm os membros da criança, não pode senão perturbar a circulação do sangue, dos humores, impedir a criança de se fortalecer, de crescer e alterar sua constituição. Nos lugares em que não se tomam tais precauções extravagantes, os homens são mais altos, fortes, bem proporcionados. Os países onde enfaixam as crianças são os que mais exibem corcundas, mancos, cambaios, raquíticos, aleijados de todo tipo. De medo que os corpos se deformem com movimentos livres, apressam-se em deformá-los imprensando-os. Torná-las-iam de bom grado paráliticos, a fim de impedi-los de se estropiarem”. ROUSSEAU (1992, p. 17-18).

O raciocínio dele é de que o medo faz parte da vida e os medos infundados devem ser eliminados pelo convívio ainda criança com situações que os desmistifiquem. Tanto o medo do escuro quanto o medo de caretas, são citados por Rousseau.

e) O Educador

“ _ Não, não, Sexta-Feira dizer para eles viver bem, para rezar Deus; dizer também para eles comer pão, carne de cabra, leite, não comer mais homem. _ Mas não matariam você? _ continuei. Olhou-me com um ar ainda mais grave e disse: _ Não, eles não matar eu, eles gostar aprender”. DEFOE, Daniel. *As Aventuras de Robinson Crusóe*

Rousseau faz uma escolha radical pela afetividade em lugar do conhecimento formal. Ele anuncia com todas as letras, que é melhor que a criança seja instruída por pais dedicados mesmo que pouco estudados do que por grandes doutores sem qualquer laço afetivo com a criança. Isto porque para Rousseau a afetividade desempenha um papel central na dinâmica da aprendizagem. Na verdade, a afetividade é o eixo do êxito do método rousseauiano. Em exemplo disso é que Rousseau trata de maneira absolutamente aberta da questão da remuneração docente⁶⁹.

Para Rousseau, é absolutamente essencial que o educador exerça a educação da criança com um compromisso absoluto com ela. Para ele, é completamente desprovido de possibilidade de êxito um processo educativo que se dê por motivo estritamente financeiro⁷⁰. O que é problemático tendo em vista que Rousseau não estabelece como poderia se dar uma relação pedagógica baseada num trato profissional. Esse tipo de injunção rousseauiana faz crer que na realidade, a opção de Rousseau seja por uma educação familiar, ou seja, que se processe dentro de casa ministrada por pessoas que não recebem proventos para o exercício da educação e que, além disso, possuem por finalidade pessoal

⁶⁹ “Será mais bem educado por um pai judicioso e limitado do que pelo mais hábil preceptor do mundo, porquanto o zelo substituirá mais o talento do que o talento o zelo”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 24).

⁷⁰ “Discute-se muito acerca das qualidades de um bom governante. A primeira que eu exigiria, e essa supõe muitas outras, seria a de não ser um homem à venda”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 25).

grande comprometimento com o educando⁷¹. A carga horária de dedicação necessária a uma criança individualmente tornaria praticamente proibitivo o exercício do magistério para mais do que uma criança de cada vez. Os laços estabelecidos seriam como os de pai e filho.

A manutenção econômica desse modelo pode encontrar uma possibilidade de explicação no fato de Rousseau, no momento da construção ideal do seu modelo, ter optado que a família do jovem Emílio fosse de pessoas abonadas. Nem muito abonadas, por que poderia prejudicar o sistema de valores da criança, e nem carentes de meios, porque, caso contrário, o livro de Rousseau não passaria de uma utopia pedagógica.

“O pobre não precisa de educação; é obrigatória a de sua condição, não poderia ter outra. Ao contrário, a educação que o rico recebe de sua condição é a que menos lhe convém tanto para si mesmo quanto para sociedade. Ademais, a educação natural deve tornar um homem adaptável a todas as condições humanas: ora, é menos razoável educar um pobre para ser rico do que um rico para ser pobre, pois em proporção do número das duas condições, há mais arruinados do que enriquecidos. Escolhamos portanto um rico; teremos certeza, ao menos de ter feito um a mais, ao passo que um pobre pode tornar-se homem sozinho”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (idem; p.29).

A certeza da relevância dos aspectos afetivos para o exercício do trabalho de educador a partir da perspectiva de Rousseau ganha ênfase quando ele lança invectivas contra a monotonia e o burocratismo no processo educacional. Só quem ama o educando, pode sentir-se tão fortemente compelido a jamais encarar o ofício como uma obrigação da qual se desviar.

f) Formação do Mestre

⁷¹ “Em verdade para fazer um homem é preciso ser pai ou mais do que um homem e eis a função que confiais tranquilamente a mercenários”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 26).

Quem educa a pessoa que educa a criança⁷²? Rousseau preocupa-se provavelmente pela primeira vez na história da pedagogia, com a importante questão da formação do professor. Nem todo adulto está apto e capacitado ao exercício da atividade de educar.

“Interrompi, então, o diálogo, levantando-me bruscamente, como se uma tarefa importante me chamasse. Ordenei a Sexta-Feira que fosse buscar alguma coisa e, assim que se afastou, roguei a Deus para que me tornasse capaz de instruir convenientemente a esse infeliz selvagem e que Sua palavra abrisse o coração da pobre e ignorante criatura, para receber a luz do conhecimento de Deus em Cristo, reconciliando-a com Ele e iluminando-lhe a consciência para que sua alma fosse salva”. DEFOE (1999, p. 240).

O sujeito pode estar capacitado tecnicamente⁷³ mas, de modo algum apto afetivamente a ministrar o magistério. Por outro lado, ele pode estar amplamente envolvido do ponto de vista afetivo com o educando, mas desprovido de qualquer conteúdo que possa ser transmitido. Rousseau estabelece esse raciocínio para nós hoje banal, mas absolutamente inovador para a época.

d) O Corpo

“Não discuto se a medicina pode ser útil a alguns homens, digo que é funesta ao gênero humano”. Rousseau.

⁷² “Essa pergunta surpreendeu-me enormemente, pois embora fosse já um homem maduro, minha capacidade teológica não excedia a de um novato, ainda pouco qualificado para solucionar tais dificuldades com o desembaraço de um casuísta. A princípio eu não soube o que dizer e, fingindo não haver escutado, pedi-lhe que repetisse a pergunta. Mas estando ávido demais por uma resposta, não esqueceu o que dissera. Repetiu-a, portanto, com as mesmas palavras e da forma fragmentada como fizera antes”. DEFOE, op. cit., 1999. (p. 239).

⁷³ “Nunca me farão crer que as mesmas atitudes, os mesmos passos, os mesmos movimentos, os mesmos gestos, as mesmas danças convenham a uma jovem morena, viva e apimentada, e a uma loira de olhos lânguidos. Quando portanto eu vejo um professor de dança dar a ambas as mesmas lições, digo: este homem segue sua rotina, mas nada entende de sua arte”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 445).

Embora o tema do corpo seja de aplicação reduzida no trabalho de Rousseau, ainda assim, ele é mais abordado na obra do genebrino do que na maioria das obras sobre educação produzidas a partir de então⁷⁴. A maioria das obras que tratam de educação a partir de Emilio, quando tratam do corpo, o fazem em obras específicas e medicalizando sua abordagem. Aqui, o enfoque é bastante outro.

Rousseau trata da higiene e da utilidade de algumas práticas de inspiração médica⁷⁵. Mas, por outro lado, rejeita algumas outras. Rousseau deblatera com os médicos a respeito de que suas práticas de intervenção desacostumam o corpo a buscar ele próprio o equilíbrio entre saúde e doença.

“Dir-me-ão, como o fazem sem cessar, que os erros são do médico mas que a medicina em si é infalível. Ainda bem, mas que venha então em médico, pois enquanto vierem juntos, será cem vezes mais de se temerem os erros do artista que se esperar o socorro da arte”. ROUSSEAU (1992, p. 32).

O excesso de visitas médicas poderia ser extremamente maléfico para o desenvolvimento não só da criança, mas de qualquer indivíduo⁷⁶. Essa questão em Rousseau está firmemente associada ao tema da vida em centros urbanos do qual já tratamos. Para ele, uma educação para a saúde só pode ser

⁷⁴ “Sem dúvida, a toda uma gradação, do culto da virtude, em Rousseau, ao niilismo absoluto, em Sade, Mas no conjunto a Ilustração usava a oposição entre o estado de natureza e o estado civil para justificar, por ser mais próxima da natureza, a livre sexualidade, sem os tabus impostos pela civilização” (ROUANET, op. cit., [199-?]. p. 96-181.P.173).

⁷⁵ “A única parte útil da medicina é a higiene; e a higiene é menos uma ciência que uma virtude. A temperança e o trabalho são os dois verdadeiros médicos do homem: o trabalho aguça-lhe o apetite, a temperança impede-o de abusar dele”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p.33).

⁷⁶ “Não sei, quanto a mim, de que doenças nos curam os médicos, mas sei que nos dão algumas assaz funestas: a covardia, a pusilimidade, a credulidade, o pavor da morte; se curam o corpo matam a coragem. Que nos importam façam eles com que andem cadáveres? É de homens que precisamos e estes não os vemos saírem das mãos deles”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 31).

coroadada de êxito se o ambiente em que ela se der for saudável, o que para ele é sempre sinônimo de vida no campo⁷⁷.

Um outro tema ligado ao corpo que Rousseau trata na sua obra, é aquele referente ao amadurecimento sexual da infância para a juventude. No trato dessa temática, Rousseau é absolutamente original. Principalmente se levarmos em consideração dois aspectos: o primeiro deles é referente á maneira franca com que o assunto é tratado. Naturalmente que não se pode esperar de um protestante calvinista suíço escrevendo numa monarquia católica do século XVIII que os temas sejam tratados de maneira explícita, mas surpreende a doçura e a bonomia com que esse tema é tratado⁷⁸. Essa bonomia e candura apontam para o segundo aspecto que merece destaque: a puberdade é abordada pelo autor num halo de afetividade e pureza que não serão novamente alcançados pela literatura que trate do tema. É algo de chamar a atenção.

“Quereis prevenir os abusos e conseguir casamentos felizes, esmagai os preconceitos, esquecei as instituições humanas, e consultai a natureza”. ROUSSEAU (1992, p. 487).

No nosso século, em que nomes e termos técnicos abundam, e em que manuais sobre a sexualidade têm forma e conteúdo em tudo similares a manuais científicos (ou de auto-ajuda...), ganha relevo a distância que nos separa de uma tentativa de associar a reprodução humana à natureza humana - e à sua afetividade.

⁷⁷ “Os homens não são feitos para se amontoarem em formigueiros e sim para serem espalhados pela terra que devem cultivar. Quanto mais se juntam, mais se corrompem. As enfermidades do corpo, bem como os vícios da alma, são a consequência infalível dessa aglomeração excessiva”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 38).

⁷⁸ É particularmente divertida a forma de uma mulher do povo de descrever a concepção: “Mamãe, disse o pequeno tonto *como se fazem as crianças?* _ *Meu filho*, respondeu a mãe sem hesitar, *as mulheres mijam-nas com dores que por vezes lhes custam a vida*”. ROUSSEAU, op. cit., 1992. (p. 243). O jeito *natural* de explicar tema tão espinhoso é elogiado por Rousseau, pelo que tem de ingênuo e de *preciso*.

O envolvimento de Emílio com Sofia poderia ser *mutatis mutandis* um verdadeiro paradigma, ainda hoje sobre o restabelecimento do afetivo nos envolvimento juvenis. Por fim, Rousseau presta um papel relevante à educação ao lembrar a condição de absoluta desproteção em que se encontra o ser humano quando nasce e de lembrar também que essa desproteção só poderá ser transformada em força e altivez, através do concurso de um outro ser humano que dotado de conhecimento e carinho, se disponha genuinamente a fazer aflorar daquele ser humano a dignidade, a maturidade, a capacidade de ser feliz e de transmitir felicidade e a autonomia que caracterizam o ser humano pleno.

Documentos: Legislação vigente quanto ao ensino on-line.

a) Documento 1

Decreto nº 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998.

Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECRETA:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentação a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Art. 3º A matrícula nos cursos a distância do ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo Único – A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 5º Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Art. 6º Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competência descritas nas diretrizes curriculares nacionais , quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Art. 8º Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que refere o parágrafo anterior, as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das Instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10º As Instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas.

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 80 da Lei 9.394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas

atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio.

Art. 13º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998, 117º dia da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República

PAULO RENATO SOUZA – Ministro de Estado da Educação e Cultura

b) Documento 2

Portaria Ministerial MEC - nº 301, de 7 de Abril de 1998

(Diário Oficial de 9 de abril de 1998)

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, no uso de suas atribuições, considerando:

o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; e

a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, resolve:

Art. 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou na DEMEC da unidade da federação respectiva.

§ 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de educação fundamental dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e a educação profissional em nível técnico, deverá apresentar solicitação às autoridades integrantes dos respectivos sistemas.

§ 2º As instituições poderão, em qualquer época, apresentar as solicitações de credenciamento de que trata esta Portaria.

Art. 2º O credenciamento da instituição levará em conta os seguintes critérios:

I – breve histórico que contemple localização da sede, capacidade financeira, administrativa, infra-estrutura, denominação, condição jurídica, situação fiscal e parafiscal e objetivos institucionais, inclusive da mantenedora;

II – qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares - corpo docente e especialistas nos diferentes meios de informação a serem utilizados - e de eventuais instituições parceiras;

III – infra-estrutura adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação que pretende adotar;

IV – resultados obtidos em avaliações nacionais, quando for o caso;

V – experiência anterior em educação no nível ou modalidade que se proponha a oferecer.

Art. 3º A solicitação para credenciamento do curso de que trata o § 1º deverá ser acompanhada de projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações:

I – estatuto da instituição e definição de seu modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e formas de acesso a

cada cargo, esclarecendo atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de acesso para os cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados existentes;

II – elenco dos cursos já autorizados e reconhecidos, quando for o caso;

III – dados sobre o curso pretendido: objetivos, estrutura curricular, ementas, carga horária estimada para a integralização do curso, material didático e meios instrucionais a serem utilizados;

IV – descrição da infra-estrutura, em função do projeto a ser desenvolvido: instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos; laboratórios; biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos e livros, bem como fitas de áudio e vídeos; equipamentos que serão utilizados, tais como: televisão, videocassete, audiocassete, equipamentos para vídeo e teleconferência, de informática, linhas telefônicas, inclusive linhas para acesso a redes de informação e para discagem gratuita e aparelhos de fax à disposição de tutores a alunos, dentre outros;

V – descrição clara da política de suporte aos professores que irão atuar como tutores e de atendimento aos alunos, incluindo a relação numérica entre eles, a possibilidade de acesso à instituição, para os residentes na mesma localidade e formas de interação e comunicação com os não-residentes;

VI – identificação das equipes multidisciplinares - docentes e técnicos - envolvidas no projeto e dos docentes responsáveis por cada disciplina e pelo curso em geral, incluindo qualificação e experiência profissional;

VII – indicação de atividades extracurriculares, aulas práticas e estágio profissional oferecidos aos alunos;

VIII – descrição do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação e da avaliação do rendimento do aluno ao longo do processo e ao seu término.

§ 1º O projeto referido no *caput* deste artigo será integralmente considerado nos futuros processos de avaliação e credenciamento da instituição.

§ 2º Sempre que houver parceria entre instituições para a oferta de cursos a distância, as informações exigidas neste artigo estendem-se a todos os envolvidos.

Art. 4º As informações apresentadas pela proponente poderão ser complementadas pela Secretaria de Ensino Superior - SESu e Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com informações adicionais da Secretaria de Educação a Distância – SEED, podendo incluir outras, prestadas por órgãos do MEC ou por instituições de reconhecida competência na área de educação a distância.

Art. 5º A Secretaria de Ensino Superior - SESu, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, respectivamente no que diz respeito à educação superior e educação profissional, e a Secretaria de Educação a Distância - SEED, completado o conjunto de informações, constituirão uma comissão de credenciamento, especialmente designada para avaliar a documentação apresentada e verificar, *in loco*, as condições de funcionamento e potencialidades da instituição.

§ 1.º O credenciamento de instituições para oferecer cursos de graduação a distância se dará com o ato legal de funcionamento de seus cursos.

§ 2.º Sempre que as instituições interessadas em credenciar-se para oferecer cursos de graduação a distância não estiverem credenciadas como instituições de educação superior para o ensino presencial, deverão apresentar, no projeto de que trata a art. 3.º desta Portaria, as informações e dados previstos no art. 2.º da Portaria MEC n.º 640, de 13 de maio de 1997.

Art. 6º A comissão de credenciamento, uma vez concluída a análise da solicitação, elaborará relatório detalhado, no qual recomendará ou não o credenciamento da instituição.

Parágrafo único. A análise de que trata este artigo, no que se refere aos cursos de graduação a distância, será analisada pela comissão de credenciamento e pela SESu/MEC, atendendo ao disposto na Portaria n.º 640, de 1997, em tudo o que for aplicável.

Art. 7º O relatório da comissão, acompanhado da documentação pertinente, integrará o relatório da Secretaria de Ensino Superior - SESu e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, que será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, para deliberação.

Art. 8º O parecer do Conselho Nacional de Educação de que trata o artigo anterior será encaminhado ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto para homologação.

§ 1º Havendo homologação de parecer favorável, pelo Ministro, o credenciamento far-se-á por ato do Poder Executivo.

§ 2º Em caso de homologação de parecer desfavorável, a instituição interessada só poderá solicitar novo credenciamento após o prazo de dois anos, a contar da data da homologação do parecer no Diário Oficial.

Art. 9º O reconhecimento de cursos superiores de graduação a distância autorizados e a autorização de novos cursos de graduação e cursos seqüenciais a distância, nas instituições credenciadas para a oferta de educação a distância, deverão obedecer o que dispõe a Portaria n.º 641, de 13 de maio de 1997, e n.º 887, de 30 de julho de 1997, no que for aplicável.

Art. 10 As instituições que obtiverem credenciamento para oferecer cursos a distância serão avaliadas para fins de credenciamento após cinco anos.

Art. 11 Será sustada a tramitação de solicitação de credenciamento de que trata esta Portaria, quando a proponente ou sua mantenedora estiverem submetidas a sindicância ou inquérito administrativo.

Art. 12 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

c) Documento 3

Portaria CAPES-MEC n° 080, de 16 de dezembro de 1998

Dispõe sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionais e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso de suas atribuições, conferidas pelo art. 19, inciso 11, do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 524, de 19/05/92, e considerando:

- a) a necessidade da formação de profissionais pós graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística,
- b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer n' 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação;
- c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação stricto sensu e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional;
- d) a deliberação do Conselho Superior da CAPES, ocorrida na sessão plenária realizada em 14/10/98,

RESOLVE:

Art. 1º - No acompanhamento e avaliação de cursos de Mestrado dirigidos à formação profissional, a CAPES observará o disposto nesta Portaria e, subsidiariamente, as regras aplicáveis à sua sistemática de avaliação de cursos do mesmo nível.

Art. 2º - Será enquadrado como "Mestrado Profissionalizante" o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições:

- a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus

objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;

b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;

c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;

d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele.

Art. 3º - As instituições cujo funcionamento de cursos de pós-graduação stricto ou lato sensu, ou a realização de pesquisa e prestação de serviços em campo de conhecimento afim, revelem claramente qualificação científica, tecnológica e/ou artística presumem-se qualificadas também para oferta de mestrado profissionalizante.

Art. 4º - Os mestrados profissionalizantes serão avaliados periodicamente pela CAM considerando-se o estabelecido por esta portaria e utilizando critérios pertinentes às peculiaridades do: cursos que ela disciplina.

§ 1º. O acompanhamento e avaliação de programas que ofereçam cursos de mestrado profissional serão efetuados regularmente dentro do que é previsto pelo sistema de avaliação da pós-graduação patrocinado pela CAPES, em conjunto com todos os demais programas;

§ 2º. Nos procedimentos a que se refere este artigo a produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa, extensão e serviços prestados deverá ser especialmente valorizada.

Art. 5º.- Os programas de mestrado avaliados de acordo com os padrões tradicionais poderão solicitar o enquadramento como "Mestrado Profissionalizante" mediante demonstração de que suas respectivas propostas e orientação estejam voltados para esta modalidade de formação profissional ou aprovação, pela CAPES, da reformulação de seus projetos.

Art. 6º.- Os cursos da modalidade tratada nesta portaria possuem vocação para autofinanciamento. Este aspecto deve ser explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio(de suas atividades.

Art. 7º.- Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria CAPES nº 47, de 17/10/85.

ABILIO AFONSO BAETA NEVES

Depoimentos:

E-mails de relacionamento

Denominamos de e-mail de relacionamento, todas as comunicações que aconteceram entre as sessões de entrevista. Normalmente escrito sem qualquer preocupação gramatical ou estilística, normalmente eram enviados com o propósito de justificar atrasos nas respostas, pedir informações e coisas do gênero. Esses documentos triviais, cotidianos e banais têm muito a dizer. Em

primeiro lugar, sua forma gramatical desatenta nada tem haver com *decadência do idioma ou crise do ensino*. Nenhuma das pessoas que gentilmente concordou em colaborar conosco, fazia a menor idéia de que suas palavras *literais* seriam eternizadas. A maioria das pessoas que se corresponderam conosco têm boa (e em alguns casos, excelente) formação. O afã comunicativo denuncia muito mais a peculiaridade da internet como meio. “E-mails de relacionamento” é o mais eloqüente atestado de que a linguagem da Internet é intermediária entre a *linguagem falada e a linguagem escrita*. É base *eletrônica* na forma *livro*. Ensinar gramática via internet, ao contrario do que se pensa, deve ser bastante complicado. Adequar a forma gramatical à velocidade e à ausência de revisão é um problema quase incontornável e requer estratégias específicas. Em segundo lugar, os e-mails revelam o burburinho de um mundo corrido e absorvente. Como estudar, como meditar num mundo assim, sem que isso seja on-line? Para os nossos entrevistados, esta parece ser uma questão real. Uma terceira coisa a ser observada é a absoluta disponibilidade para ajudar e comunicar-se. Cada um procura deixar nas entrelinhas pistas do cotidiano, da intimidade e da vontade de expandir o próprio mundo. *Expandir o próprio mundo*: talvez seja o sentido disso tudo.

Anapátricia:

desculpe-me pelo "sumiço", pois tive problemas com o meu computador para acesso à internet.

André L.

Olá,

Sou estudante do Mestrado em Redes de Computadores da UNIFACS. Gostaria saber em que especificamente eu poderia ajudá-lo ?

Reafirmo a minha disponibilidade em auxiliá-lo,

André L.

Boa noite,

Quero desculpar-me pela demora, mas o HD da minha máquina de casa pifou a mais de uma semana e só hoje consegui providenciar outro.

André S.

Fique à vontade, estou à disposição no que eu possa ajudar.

Cibele B.

Olá Chico !

Lógico que eu ajudo. O que vc quer saber?

Elineide M.

Caro Chico,

Seguem abaixo as informações que pediu.
Espero que auxiliem sua pesquisa.

Fernando P.

Olá Prof.,

É claro que eu posso ajudar em tudo aquilo que for necessário. Eu só pediria que me enviasse os e-mails para o meu novo endereço eletrônico (fpalacios@bol.com.br).
Eu não sei exatamente o que quer saber, então vou aguardar o seu próximo contato para começar a dar as minhas opiniões, OK?

Agradecendo a iniciativa do importante estudo, despeço-me.

Fernando P.

Prezado Francisco,

Mil desculpas pela demora... Estou passando por um processo de final de semestre massante e acabei esquecendo de responder o questionário.
Bom, qualquer coisa, não hesite em perguntar.

Flávia R.

Francisco,

Demorou, mas chegou!

Qualquer coisa me mande um e-mail.

Rossana

Oi Francisco!

Ando sem computador esses dias, problemas técnicos...
mas já li sua mensagem e prometo responder em breve
(ando numa correria danada, desculpe).

Inclusive estou pensando muito em fazer seleção para
doutorado aí, será que poderia me dar algumas
informações?

É isso aí, vamos trocar idéias.

Um grande abraço,

Giovana R.

Ok!

Greice S.
 Oi Chico,
 Pode contar comigo. Ajudarei com o que estiver a meu alcance. O que você quer saber?

Abraço,

Greice S.
 Oi, Chico
 Não me esqueci de você não. Estarei mandando as respostas do e-mail nesse final de semana ainda. Estarei viajando, mas ligarei de onde estiver.
 Um abraço,

Ismael F.
 Ola Chico!

Terei o maior prazer em ajuda-lo. Por coincidência, também sou aluno de mestrado em educação, aqui na UFC. Você deve ter recebido meu endereço do Prof. Marcos Palácio (grande mestre, tem me ajudado com suas obras desde a monografia de final de curso em jornalismo, mande uma abraço para ele com a minha gratidão. Quanto ao seu trabalho, desejo boa sorte, mas não sei se serei uma boa fonte. Na época que fiz o curso de jornalismo online do projeto sala de aula estava num sufoco de trabalho, não participei ativamente das atividades, tanto que acabei não concluindo o curso. De qualquer maneira, estou a suas ordens.
 Um abraço

Ismael F.
 Oi Chico,

Me perdoe o atraso. Nesta segunda, impreterivelmente, estarei respondendo seu questionário, via e-mail.
 Uma abraço

Letícia P.
Olá Chico,
responderei as questões espere um pouco.
abraço,

Letícia P.
Olá Chico, hoje vou responder suas perguntas
estive com uma série de problema, tipo visita do mec
assembléia de greve e blablablá.
sorry.

Letícia P.

**ola' Chico,
valeu a resposta
eu assinalei poucas, ou melhor, duas ou três
posso fazer novamente?????
eram 3 da manhã, já tinha tomado dois uísques.....
guardo autorização.
obrigada,**

Lorena C.
Terei prazer em colaborar.

Atenciosamente,

Rosimeri L.
Esteja à vontade. Fico à disposição para ajudar no que for possível.

Rosimeri L.
Caro prof. Francisco,
Tenho imenso prazer em contribuir com seu trabalho mas penso que o custo telefônico seria elevado para o caso, tendo em vista que resido em Lisboa.
Aguardo sua avaliação sobre o caso, reiterando que fico à disposição.
Abraços,

Rossana V.
Oi Chico,
Darei a força sim, só recebi o computador hoje, então desculpas pela demora.
Tenho uma amiga que pode participar da sua pesquisa: ela defendeu dissertação de mestrado sobre a importância da Educação a Distância. O nome é Graça e o e-mail: magma@sunnet.com.br. Pode dizer que fui eu a autora da idéia!!!
Grande abraço e aguarde também o telefonema!!!
Abraços,

Rossana V.
Oi Chico,
Agora é a minha vez de pedir informação. Será que podia me orientar sobre o doutorado? Entrei na página da UFBA, mas não vi nada sobre a prova de Línguas, vc. sabe quando ela ocorre no processo seletivo para doutorado e quando abre para este ano a seleção?
Abraços,

Letícia P.
Olá chico, tudo bem ??
eu te ajudarei com o que estiver dentro das minhas possibilidades no aguardo,

Verena
Chico,
Respondi tuas perguntas. Como não consegui riscar os quadrinhos em uma das questões, coloquei SIM ao fim da pergunta, ok?
Espero que tenha ajudado.
Abraços,

Caro Francisco de Assis Pinto da Silva ,

O Curso Novas Tecnologias e Educação, do projeto Sala de Aula (www.facom.ufba.br/sala_de_aula/sala4.html) terá início na quarta-feira, 6 de junho. Para ter acesso à Sala 4, você precisará inserir o login e a senha que seguem:

login: peccatum
senha: faps

Essa senha é pessoal e intransferível. Para sua própria segurança, não divulgue-a para ninguém. O endereço da página de entrada da sala é <http://www.facom.ufba.br/saladeaula/default.asp>

Atenciosamente,
Equipe do Sala de Aula

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)