ISSN 1806–0315

ECOS DO IESMA

ECOS DO IESMA	São Luís	v. 10	n. 1	jan./jun.	2014

FACULDADE CATÓLICA

MEC - Port.: 1521, DOU 22/05/02

CORRESPONDÊNCIAS:

INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO
Rua do Rancho, 110 – Centro – CEP: 65.010-540 – São Luís – MA
Fone: (98) 3334-6458 – Fax: (98) 3334-6480
Revistaecos@iesma.com.br

ECOS DO IESMA

Instituto de Estudos Superiores do Maranhão. _ São Luis, 2014.

Semestral
ISSN 1806–0315
v.10, 22cm.

1. Filosofia 2. Teologia 3. Ciências Religiosas I. Título

CDU 1:2 (051)

ECOS DO IESMA

INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO
Credenciado pelo MEC – Port. 1521, DOU 22/05/02

Diretor-Geral
Pe. Abraão Marques Colins

Diretor Acadêmico
Fr. José Luís Leitão

CONSELHO EDITORIAL:

Presidente: Fr. José Luís Leitão
Coordenador Geral: Jean Marie Van Damme
Produção Editorial: Lúcia Cristina Ferreira Lopes

CONSELHO DE REDAÇÃO:

Lúcia Cristina Ferreira Lopes
Raimundo Nonato Araújo Portela Filho

ECOS DO IESMA é uma publicação do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão – IESMA, e tem por objetivo a divulgação de trabalhos originais de caráter científico e cultural, na área de Filosofia, Teologia, Ciências Religiosas e áreas afins.

As opiniões expressas na Revista **ECOS DO IESMA,** são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não representando necessariamente o ponto de vista oficial do instituto.

SUMÁRIO

EDITORIAL 6

ARTIGOS 9

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR:
um percurso em curso 10
Nilma Maria Cardoso Ferreira

VOCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS AGENTES DA CATEQUESE 35
Luís Oliveira Freitas

FILOSOFIA, MEMÓRIA E CONTEMPORANEIDADE 61
Raimundo Nonato Araujo Portela Filho

PONTO DE VISTA 105

MUSEUS PARA A HARMONIA DE CLASSE SOCIAL 106
Frei José Luís Leitão

EDITORIAL

A produção da Revista ECOS tem sido frequentemente uma tarefa difícil. Os acadêmicos que se dedicam a elaborar uma monografia, dissertação ou tese conhecem bem esse processo. Mas o Instituto de Estudos Superiores do Maranhão – IESMA, pode se orgulhar em brindar a sociedade com este mais recente número da sua revista, nos primeiros meses de 2014. E faz votos de uma boa e enriquecedora leitura.

Os artigos apresentados neste volume abordam assuntos atualíssimos. Todas e todos temos que concordar que pessoas portadoras de uma deficiência já conquistaram avanços na vida pública, porém ainda não o suficiente para poder se sentir plenamente reconhecidas como cidadãs integrais. A professora Nilma Maria Cardoso Ferreira aponta as insuficiências na política educacional para as pessoas portadoras de deficiências, desde os anos iniciais até os estudos superiores. Benefícios pontuais não garantem a plena inclusão e podem até, critica, desarticular movimentos sociais dando a ilusão de que o problema crônico está sendo resolvido. Não ataca, no entanto, a questão de forma estrutural.

Luís Oliveira Freitas é conhecedor profundo dos desafios que enfrenta a missão catequética da Igreja. Numa situação em que as famílias não conseguem, na sua maioria, dar conta da iniciação de filhos e filhas na vida cristã, o papel de catequista ganha em importância. O que, consequentemente, provoca paróquias e dioceses a investir na qualidade da sua formação. O autor vai buscar

nas orientações da Catequese Renovada os caminhos que ainda não foram suficientemente explorados, especialmente sua inserção na vida comunitária.

O tema filosófico desta publicação é de autoria do sempre disponível professor Raimundo Nonato Araújo Portela Filho. O professor Portela é profícuo escritor e já contribuiu com vários artigos valorosos na Revista. Depois de ler o artigo, somos fortalecidos na nossa convicção de que o Brasil – e também o Maranhão – produziu e produz grandes pensadores. E mais ainda, pensadores que se envolveram e refletiram sobre as suas realidades envolventes. O artigo fundamenta a importância do resgate da memória dos pensadores que nos antecederam. A releitura dos textos faz com que novos sentidos, na atualidade, sejam construídos. A dialética entre o pensamento originário numa realidade distante e sua ressonância na sempre nova realidade está significativamente presente ao longo do texto.

Finalmente, o Frei José Luís Leitão faz as loas da visitação a museus, estes espaços onde são preservados e expostos ao público peças do passado. São nas palavras do próprio autor "potencialmente capazes de oferecer harmonia para a classe social, uma vez que a harmonia está sempre apontando para o equilíbrio físico-psíquico e espiritual do homem concreto..." Depois da leitura do artigo, obrigatoriamente somos instigados a nos questionar se os museus realmente são valorizados suficientemente como estratégias educativas com importante função social.

Boas leituras!

Jean Marie Van Damme

Artigos

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR:
um percurso em curso

Nilma Maria Cardoso Ferreira[1]

RESUMO

Reflete sobre o processo de exclusão e inclusão social da pessoa com deficiência e a construção da educação inclusiva no ensino superior. No Brasil, a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior compreende um processo iniciado, embora ainda necessite de muitos avanços, de forma a ampliar ações pontuais e setoriais, consolidando-as, verdadeiramente, como políticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Políticas educacionais. Ensino superior. Pessoa com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

O processo exclusão-inclusão social é característico das sociedades capitalistas e envolve vários segmentos, entre eles, as pessoas com deficiência. Nesse sentido, é importante refletir sobre as condições sociais a que comumente estão submetidas e, consequentemente, sobre a necessidade de políticas públicas destinadas às mesmas, enfatizando a educação como uma política de direito, que deve contribuir com a sua inclusão social.

A educação é uma relevante política pública; um direito de todas as pessoas, que consiste num histórico e constante desafio para a construção de um futuro

---

[1]Psicóloga.
Mestre em Educação.Professora do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão.

melhor para a humanidade, como um todo, conforme sugere Delors (2003, p. 11): "Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social".

Compreendida como um dos direitos fundamentais de todas as pessoas, a educação representa uma possibilidade de se reverter condições de desigualdades e exclusões sociais, conforme afirmam Santos e Paulino (2006, p. 11):

> Acreditamos que está na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que tanto almejamos. Nos dias de hoje as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças são banalizados em nosso cotidiano, e a escola, sem dúvida, reflete e reproduz estas relações. Desta forma, nossa sociedade e, por conseguinte, nossa escola, está envolvida por uma lógica que determina a exclusão de alguns grupos para o beneficiamento de outros, em detrimento dos valores igualitários expressos em diversas declarações mundiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo.

Compreende-se que a efetivação da educação, para todas as pessoas, ainda representa um significativo desafio a ser enfrentado e superado, especificamente no que diz respeito ao acesso, à permanência e à formação escolar, conforme se pode observar no registro dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1999a, p. 15).

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. Enfrentar esse desafio é condição essencial para

atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso.

O enfrentamento desse desafio representa investimento na democratização da educação, ou seja, na educação para todas as pessoas, inclusive para as com deficiência. Em outras palavras, na consolidação da denominada educação inclusiva, que inclui todas as pessoas exclusas do sistema educacional, nas diversas etapas da escolarização.

Em relação à educação inclusiva no ensino superior, ainda é muito restrita a discussão acerca das políticas educacionais inclusivas. Segundo Magalhães (2006, p.39):

> [...] a educação inclusiva tradicionalmente vem sendo discutida no âmbito da Educação Básica. Fica relegado a um plano secundário, por exemplo, o Ensino Superior que pode e deve ser considerado um espaço escolar no qual a inclusão é prevista.

Concebe-se a educação inclusiva como um instrumento favorável para a efetivação de uma melhor organização social, combatendo-se as diversas formas de exclusão e aspirando-se uma sociedade inclusiva, sociedade esta expressa pela Resolução 45/91 da Organização das Nações Unidas (ONU), de 14 de dezembro de 1990, traduzida por Sassaki (2004), cujo teor defende uma sociedade para todos.

Sobre a sociedade para todos, também descrita como sociedade inclusiva, Werneck (1997, p. 21) esclarece:

> O movimento pela sociedade inclusiva é internacional. Tem regras bem definidas.

> Foi explicitado pela primeira vez em 1990 pela Resolução 45/91, da Assembléia Geral das Nações Unidas. Esta resolução defendia uma sociedade para todos. [...] A sociedade para todos conscientes da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados. Crianças, jovens e adultos com deficiência seriam naturalmente incorporados à sociedade inclusiva, definida pelo princípio: 'todas as pessoas têm o mesmo valor'. E assim trabalhariam juntas, com papéis diferenciados, dividindo igual responsabilidade por mudanças desejadas para atingir o bem comum.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, cujo princípio destina-se a "[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a igualdade e a justiça como valor supremo de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito" (BRASIL, 1988, Preâmbulo), defende a legitimidade desses direitos, afirmando que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (BRASIL, 1988, p. 8). Essa afirmativa inspira pensar uma sociedade para todas as pessoas; uma sociedade inclusiva.

A construção da sociedade inclusiva implica num complexo processo, que envolve a aceitação e a valorização da diversidade humana, através do reconhecimento das diferenças que há ou pode haver em cada pessoa, sem que, por isso, ela seja discriminada ou excluída do seu direito de ser pessoa. Nesse sentido, Werneck (1997) alerta que reconhecer essa condição de direito é princípio básico da sociedade inclusiva e que a inclusão não implica em concessão; não se trata de um ato de bondade de uns em favor de outros, mas de um legítimo processo de construção de uma sociedade em que todas as pessoas se tornam semelhantes, nas suas diferenças, no seu direito

à vida com qualidade.

> Na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Ao contrário. Somos apenas – e isto é o suficiente – cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser. Inclusão é, primordialmente, uma questão de ética. (WERNECK, 1997, p. 21).

A inclusão, também, não representa somente ambientação, ou seja, inserir a pessoa num determinado ambiente. É, antes de tudo, uma filosofia, definida por Sassaki (1997, p.41) como:

> O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Compreende-se, entretanto, que ainda há uma cultura sobre a inclusão como sendo uma concessão para inserção da pessoa com deficiência nas diversas esferas sociais. É necessário, porém, que haja a superação dessa cultura por outra em que o processo de inclusão seja compreendido como política pública instituída para defesa dos direitos desse segmento social, assim como de todos os excluídos de diferentes segmentos sociais.

2 EXCLUSÃO SOCIAL E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL

A discussão acerca da inclusão social remete imediatamente à categoria antagônica e interdependente que é o fenômeno da exclusão social. Fenômeno este socialmente construído e desenvolvido num determinado

contexto de uma realidade social.

Sawaia (2001) aborda o tema da exclusão como um processo complexo e multifacetado. Para ele, não se pode estudar uma categoria dissociada da outra. Ou seja, a proposta de analisar a inclusão social requer, igualmente, estudar sua categoria oposta e contraditória que é a exclusão, pois se trata de uma "dialética exclusão/inclusão". Segundo ele, "[...] uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas" e, nesse processo dialético, a exclusão só existe como parte constitutiva da inclusão. (SAWAIA, 2001, p. 9).

A exclusão social é uma realidade mundial, por isso, é importante considerar as políticas governamentais mundiais e as nacionais e sua interdependência, considerando, igualmente, os modelos e as estruturas econômicas que podem gerar desigualdades e, consequentemente, a exclusão. Trata-se de um fenômeno contextualizado na estrutura da organização social, especificamente nas sociedades capitalistas. Dessa forma, o fenômeno da exclusão social ocorre numa realidade histórica, cultural, social, política e ideológica. No caso, ocorre enquanto realidade do Estado capitalista.

> O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tão pouco é 'a realidade da idéia moral' ou 'a imagem e a realidade da razão',como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente

> por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1891, p.225).

Para definir ou caracterizar a exclusão social na esfera capitalista, é necessário enfatizar a estrutura do Estado que, quando descentralizado do lugar de promotor das políticas públicas e sociais, fragiliza ou compromete o possível atendimento de demandas dos segmentos sociais atingidos pela pobreza, privados de direitos básicos, em situação de vulnerabilidade social, gerando e reforçando, assim, uma categoria de indivíduos tratados como excluídos.

No Brasil, o fenômeno da exclusão social reflete uma sociedade marcada por profundas desigualdades estruturais e por contradições presentes na relação entre Estado e setores excluídos, considerando-se que esses setores da sociedade civil têm a sua cidadania[2] social bloqueada, consequentemente, seus direitos básicos também, como a educação, a moradia, o lazer, o trabalho e a saúde. Ressalta-se, então, que, enquanto formação social, onde as pessoas são socialmente desiguais, o Brasil apresenta profundas divisões entre as classes sociais.

O processo de exclusão na sociedade brasileira reporta-se à história do Brasil, desde a sua origem até a atualidade, considerando-se momentos e fatos históricos marcantes como, por exemplo, o processo de colonização, com início em 1500, e as possíveis consequências desse processo para a organização dessa sociedade.

---

[2]Segundo Saes (2003), para a realização da cidadania plena e ilimitada, seria necessária uma ruptura das instituições sociais e políticas do capitalismo, pois dessa forma concebida, a cidadania "situa-se além do horizonte da sociedade capitalista e das suas instituições políticas". (SAES, 2003, p.38).

Nesse sentido, Jodelet (2001) contribui com estudos e questionamentos acerca da origem e do desenvolvimento de uma cultura de exclusão social, que impregna a história de sociedades como a brasileira. Trata-se de reflexões e tentativas diversas, que enveredam por distintos caminhos ou pluralidades teóricas, para identificar as possíveis causas estruturais da exclusão social, mas que levantam questionamentos similares relacionados às possíveis causas estruturais desse processo.

Dentre os questionamentos, pode-se citar:

> [...] o que é que faz com que em sociedades que cultuam valores democráticos e igualitários, as pessoas sejam levadas a aceitar a injustiça, a adotar ou tolerar frente àqueles que não são seus pares ou como eles, práticas de discriminação que os excluem? (JODELET, 2001, p.54).

Questionamentos como esse podem sugerir o desejo de uma nova e transformadora postura sócio-histórica, sustentada por uma ética que fundamentaria as possíveis mudanças em torno da exclusão social ou por sua superação, que é o que sugere o seu oposto, ou seja, a inclusão social.

Inclusão social, portanto, significa dizer não à possível banalização e legitimação do processo de exclusão. Significa não naturalizar a injustiça e acentuar a mobilização em torno de possíveis soluções para o sofrimento da pessoa excluída. "O sofrimento somente suscita um movimento de solidariedade e de protesto quando se estabelece uma associação entre a percepção do sofrimento alheio e a convicção de que esse sofrimento resulta de uma injustiça." (DEJOURS, 1999, p.19).

Nesse sentido, considera-se necessário um olhar para a realidade da pessoa com deficiência, marcadamente

diferente, com questões objetivas e subjetivas, identificadas no processo da exclusão social que a atinge.

Segundo Ribas (2003), a realidade da pessoa com deficiência no Brasil ainda é muito desconhecida. Há, também, uma série de importantes informações/dados que as pesquisas não revelam. Segundo esse autor, não se sabe exatamente o número populacional da pessoa com deficiência, associando-o à classe social e à sua realidade econômica.

As deficiências[3] , sejam elas de que ordem for, possuem características diferentes e específicas, que explicitam uma despadronização no desenvolvimento humano, ou seja, elas "fogem" de um determinado padrão, costumeiramente concebido como o normal. Desviar do padrão da dita normalidade pode implicar em arcar com consequências geralmente injustas e discriminatórias, no pior sentido do termo, ou seja, quando tal discriminação não significa distinguir uma pessoa da outra no seu direito de ser diferente, mas sim reconhecê-la e até nominá-la aquém de sua condição humana.

Para Ferreira (1997), a discriminação e o preconceito, que circundam a pessoa com deficiência, estão diretamente relacionados à inabilidade de se conviver com a diferença e de reconhecê-la como condição humana. Para tanto, é necessária uma mudança de concepção e de atitude frente às pessoas com deficiência.

> É preciso indignar-se frente à sociedade incapaz de conviver com as diferenças [...] na verdade, a deficiência está na inabilidade de lidar com as diferenças [...] é preciso, então, avançar no sentido de construir novos paradigmas: dizer sim à diferença. Incluir e humanizar caminhos,

[3]Segundo o Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999, Art. 4º (BRASIL, 1999b), é considerada pessoa com deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: deficiência física, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla.

> nisso está implicado um grande e inovador desafio que não é o de acabar com o preconceito, mas impedir que ele se instale. (FERREIRA, 1997, p. 55).

As pessoas com deficiência têm características e realidades comuns, mas, também, possuem identidades com características e condições subjetivas e sociais próprias. Por tudo isso, o processo de exclusão/inclusão social, em relação à pessoa com deficiência, demonstra um teor de complexa manifestação, não podendo ser estudado ou tratado de forma homogênea, superficial ou restrita às dimensões econômicas, mas sim a partir da sua vulnerabilidade social.

De acordo com Demo (2002), compreende-se que o grande desafio na superação da exclusão das pessoas com deficiência pode estar relacionado à pobreza, mas não restrita a ela. É preciso levar em consideração a existência dos estigmas, da marginalidade, da segregação e da vulnerabilidade social atrelada à condição de dependência dessas pessoas, condição esta que compromete a conquista de sua autonomia, que, por sua vez, representa uma das principais reivindicações dos movimentos sociais organizados pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A autonomia, portanto, pode ser facilitada por políticas públicas, voltadas para a inclusão social, que promovam a participação e a interferência dessas pessoas na sociedade, retirando-as da condição de dependentes e excluídos.

É histórica a luta pela inclusão social da pessoa com deficiência e pela conquista de seus direitos através de políticas públicas, tanto na esfera internacional quanto nacional. Em relação ao contexto internacional, pode-se afirmar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada em 10 de dezembro de

1948, favoreceu o debate mundial sobre os direitos de todas as pessoas, incluindo as com deficiências.

Especificamente, em relação à realidade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais, acentuaram-se os movimentos em torno da luta e da defesa dos direitos das pessoas com deficiência, historicamente destituídas de reconhecimento.

> As pessoas com deficiência foram por muitos anos tratadas com desprezo e desrespeito quanto aos seus direitos, o que as motivou a se organizarem em grupos e promoverem um forte movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil. Esse espaço foi sendo construído com muita luta, embates políticos, mas também, com conquistas importantes, embora, em muitos momentos sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade. (2006a, p. 12):

Dessa forma, observa-se que as lutas foram encaminhadas pelos movimentos sociais organizados e que as conquistas por direitos foram consequências dessas lutas e dessa organização. Nesse sentido, são inegáveis os avanços obtidos, embora ainda existam desafios a serem superados.

> Tais avanços não seriam possíveis sem a atuação engajada e militante da sociedade civil organizada, sempre vigilante em seu papel de cobrar do Estado brasileiro sua responsabilidade na garantia dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência. O trabalho de sensibilizar os poderes públicos para as especificidades das questões ligadas a este público foi fundamental para os avanços conquistados até aqui, apesar dos inúmeros desafios que ainda precisam ser superados. (BRASIL, 2006a, p. 9)

Os avanços mais desejados sempre estiveram em torno da conquista de uma legislação própria para os direitos da pessoa com deficiência, assim como do cumprimento da mesma. Dessa forma, por ocasião dos debates acerca da Constituinte, na década de 1980, após a ditadura militar, quando o país se preparava para a elaboração da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no auge das discussões acerca da democracia e da cidadania, os movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência também participaram desse momento histórico e fizeram valer suas reivindicações, conforme segue:

> A Constituição Federal brasileira foi um marco importante no avanço e, também, um referencial de proteção por parte do Estado dos Direitos Humanos dessas pessoas. No período de debates da Constituinte, os grupos de pessoas com deficiências tiveram um protagonismo notável, conseguindo que seus direitos fossem garantidos em várias áreas da existência humana. Da educação, à saúde, ao transporte, aos espaços arquitetônicos. Foi realmente uma vitória a se comemorar sempre que conseguimos avançar na legislação que regulamenta tais dispositivos constitucionais. (BRASIL, 2006a, p. 12-13).

Compreende-se, entretanto, que, apesar da amplitude da legislação, é necessário que a sociedade organizada, através dos movimentos sociais, mantenha vigilância para que sejam garantidos, na prática, os direitos previstos, pois não basta somente a conquista da lei, é necessário o seu cumprimento, de forma a garantir mudanças estruturais e não só ações isoladas e pontuais, costumeiramente presentes na história do Brasil.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Segundo dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Brasil existem 45,6 milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a 23,91% do total da população brasileira (IBGE, [2010?]). Esses dados revelam um número suficientemente significativo para que haja políticas públicas, como saúde, trabalho, transporte, habitação, educação etc., que reflitam a inclusão social dessas pessoas.

Oficialmente, a legislação dos direitos de políticas educacionais para pessoas com deficiências no Brasil tem o seu marco com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual, no seu artigo 208, prevê que "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino".

Souza (2007) afirma que houve avanço tanto na legislação internacional quanto na nacional, através de Leis, Declarações e Convenções que "são importantes documentos que apóiam a luta pela construção de um mundo com muito mais justiça e democracia" (SOUZA, 2007, p. 164). Em relação à legislação internacional, o autor destaca: a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Conferência Internacional do Trabalho (Genebra – 1983), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta para o Terceiro Milênio (Grã-Bretanha – 1999), a Convenção de Guatemala (2001) e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001). Nacionalmente, Souza (2007) destaca: a Constituição Federal (BRASIL, 1988),

o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) apud (SOUZA, 2007). Menciona, ainda, que é importante atentar para a existência de leis relacionadas à acessibilidade, estágios, libras, passe livre, entre outras.

Apesar de confirmar os avanços na legislação, Souza (2007, p. 164) apresenta os limites em relação à efetivação da inclusão e à mudança de atitudes da população em geral.

> Deparamo-nos, no entanto, com esta contradição: por um lado, as leis são modernas, atualizadas de acordo com os mais importantes valores para a convivência humana. Por outro, a realidade ainda é muito cruel [...]. A maioria destas pessoas não frequenta a escola. Quanto às que frequentam, são inúmeras as dificuldades com que se deparam cotidianamente. Porém, o fato mais grave é que, de todas as barreiras enfrentadas, as mais importantes ainda têm sido as barreiras atitudinais. Temos, então, pela frente um longo desafio: a construção de uma nova mentalidade!

Em relação à educação inclusiva no ensino superior, acredita-se que sua efetivação depende das mudanças ou alterações estruturais das políticas educacionais gerais do ensino superior, políticas estas que sejam inclusivas e que se materializem no espaço da universidade, enquanto instituição social, responsável pela geração e difusão do saber, num processo historicamente situado, que considere os problemas sociais e aponte para "[...] a sociedade que desejamos construir, ou seja, a universidade deve servir como meio e lugar de construção de um projeto histórico de sociedade" (FERREIRA, 2001, p. 38). É nessa perspectiva, com um projeto dessa natureza, que se concebe e se

defende a educação inclusiva, para que todas as pessoas sejam contempladas, nas suas diferenças e necessidades específicas.

Assim, contemplar a todas as pessoas no ensino superior requer elaborar e viabilizar políticas educacionais, que incluam pessoas historicamente excluídas, lembrando sempre do princípio da educação, inclusive a superior, como um direito de todos (as).

> Deve-se ter em mente que a Educação Superior Inclusiva precisa estar fincada na idéia e no princípio de que toda pessoa tem direito à educação, e que a possibilidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem envolve aplicação de sistemas, programas, planejamentos, estudos e práticas educacionais, que levem em conta a diversidade de características e restrições de cada aluno, nos seus diferentes ritmos de aprendizagem e suas necessidades educacionais especiais singulares. (CHAHINI, 2006, p.174).

Para a efetiva inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, é necessário o reconhecimento das potencialidades e habilidades dessa pessoa, sem desconsiderar os seus limites e as suas necessidades específicas. Para tanto, é preciso combater o preconceito presente nesse contexto, pois ele reforça a ideologia e a prática da exclusão e dificulta o reconhecimento de suas diferenças como algo legítimo, sem destituí-lo de sua condição de pessoa humana. É o que sugere Costa (2005, p. 188).

> O preconceito sempre esteve presente na vida dos sujeitos, representado por atitudes compensatórias para justificar a exclusão, como iniciativas assistencialistas, resultantes da

> frieza burguesa que procura negar ou ignorar a diversidade humana, e materializado pelo desconhecimento e pela dificuldade de lidar com os significativamente diferentes, impondo a homogeneização e a generalização aos indivíduos deficientes, que tendem a perder sua condição de humanos [...]

Sassaki (1997) concebe a educação inclusiva como humanizada. É necessário investir na acessibilidade, que, no seu sentido amplo, requer o reconhecimento e a efetivação de possibilidades e de condição para que todas as pessoas possam ter ao seu alcance e possam utilizar, com autonomia e segurança, todos os espaços, com a necessária adaptação dos mesmos. Essas adaptações, que são ou devem ser destinadas às pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual, fazem parte do conjunto de critérios para a efetivação da acessibilidade.

> Acessibilidade diz respeito a locais, produtos, serviços ou informações efetivamente disponíveis ao maior número e variedade possível de pessoas independente de suas capacidades físico-motoras e perceptivas, culturais e sociais. Isto requer a eliminação de barreiras arquitetônicas, a disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. (2006b, p. 150):

Sob o enfoque da acessibilidade, ainda, é importante pontuar que esta não deve se restringir à eliminação de barreiras arquitetônicas. Embora sejam necessárias providências como a construção de rampas, o alargamento das portas, os elevadores, ônibus adaptados etc. para que sejam favorecidos os direitos de todas as pessoas

ocuparem e transitarem no denominado espaço social, seja ele público ou privado (local de trabalho, escolas, hospitais, lazer etc.), outras providências são necessárias para a consolidação da inclusão social das pessoas com deficiências nos diversos espaços sociais.

Por isso, foi necessária a criação de uma legislação própria, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência, Lei nº 10098 de 19 de dezembro de 2000 apud (BRASIL, 2006b, p. 113):

> Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

A acessibilidade, no contexto do ensino superior, está envolvida num complexo e histórico processo, permeado por barreiras, que dificultaram a inclusão e que ainda precisam ser superadas, conforme descreve Magalhães (2006, p. 45):

> Até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência tinham acesso à Educação Superior no Brasil, isto está associado, inclusive, ao não-acesso desta população a Educação Básica e aos Serviços de Reabilitação o que indica neste período sua exclusão em relação aos direitos sociais básicos. Nesta década, a partir da instituição do Ano Internacional da Pessoa Com Deficiência (1981) e da instituição da Década das Nações Unidas Para a Pessoa Com Deficiência (1983–1992), iniciou-se uma discussão sobre a situação de exclusão social vivenciada por estas

> pessoas, o que ocasionou uma ampliação do número de acessos à Educação Superior. Porém, as formas de acesso não eram adaptadas, ou seja, apenas candidatos com deficiência que apresentassem necessidades educacionais especiais que não exigiam mudanças mais acentuadas nos processos seletivos obtinham sucesso [...]. Soma-se a isto o fato das instituições de ensino superior (IES) não proverem a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem visando à permanência com sucesso deste aluno na Educação Superior. Isto ocorria até mesmo porque a legislação específica relativa a esta questão era inexistente [...].

Entende-se, com isso, que a citada quebra de barreiras está relacionada com mudanças de atitudes, o que sugere uma ressignificação de mundo, de valores, de ideologias; representa mudança subjetiva, ou seja, a construção de novos olhares, de homens e mulheres inovados e inovadores, de uma nova forma de viver e de construir a história da humanidade. Talvez esta seja a tarefa mais complexa, mais desafiadora, com maior grau de dificuldade para ser efetivada no processo da inclusão.

4 CONCLUSÃO

O processo de exclusão-inclusão da pessoa com deficiência na sociedade brasileira é fato inegável. A inclusão, para ser efetivada, necessita de políticas públicas construídas e efetivadas.

As políticas educacionais são de acentuada relevância para o processo de inclusão. É necessária a existência de políticas, projetos, programas e ações relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência em todas as áreas, inclusive e muito especialmente, na

educação, em todos os níveis de escolaridade, inclusive no ensino superior.

Compreende-se que existem iniciativas e até legislação destinada à educação inclusiva de pessoas com deficiência, mas trata-se de um processo que ainda necessita de um percurso maior, ampliado, divulgado, sistematizado, que se consolide como políticas educacionais estruturais, desenvolvendo, assim, uma cultura da inclusão.

Uma vez estruturadas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência, estas devem ser identificadas, conhecidas e reconhecidas pela comunidade acadêmica, como também, pela comunidade em geral, especificamente pelos principais interessados, ou seja, as pessoas com deficiência, inclusive aos movimentos sociais organizados em torno da defesa dos direitos das mesmas.

As iniciativas nacionais, através do Ministério da Educação (MEC), que têm predominado nas políticas governamentais, incluindo os governos de FHC, Lula e Dilma Rousseff, são ações paliativas e pontuais, demarcadas, sobretudo, nas denominadas políticas de ação afirmativa que, se, por um lado, beneficiam grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência, por outro podem desarticular os movimentos sociais organizados, uma vez que oferecem benefícios pontuais dos quais esses grupos foram historicamente privados.

Os aspectos mais relevantes das políticas educacionais inclusivas estão relacionados a ações que favorecem a acessibilidade das pessoas com deficiência na Universidade.

A inclusão social é uma utopia construída diante de um processo histórico de lutas, que vislumbra a construção de uma nova sociedade, igualitária em

direitos, inclusive no direito à diferença, sem que esta diminua ou segregue as pessoas. Para tanto, demanda-se a superação de concepções como o pensamento de que deficiência é sinônimo de incapacidade. Por isso mesmo, é necessário que a academia interaja com a sociedade organizada, especificamente com os movimentos sociais de defesa da pessoa com deficiência para que, em parceria, possa cumprir seu papel voltado não só para a produção de conhecimento científico, mas para que este responda aos interesses e demandas de todas as pessoas, num verdadeiro processo de inclusão social.

Conclui-se que o processo de construção de inclusão da pessoa com deficiência pode representar um avanço em termos de políticas educacionais, representando um momento histórico importante de transição, que pode contribuir com mudanças de paradigmas em relação às tradicionais e equivocadas concepções, que sustentam a segregação e a exclusão das pessoas com deficiência. Esse processo, no entanto, apresenta-se, ainda, discreto, insuficiente e restrito às ações pontuais e setoriais, precisando ser ampliado e consolidado, por meio de um percurso maior a ser feito em termos de políticas educacionais inclusivas.

INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION:
a route under way.

ABSTRACT

It reflects on the process of social inclusion and exclusion of person with deficiency and the construction of inclusive education in higher education. In Brazil, the inclusion of person with deficiency in higher education comprises an initiated process, although still needs many advances, in order to expand punctual and sectorial actions, truly consolidating them as inclusive educational policies.

Keywords: Inclusive education. Educational policies. Higher education. Person with deficiency.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1999a.

_____. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http: //www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em 08 ago. 2012.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília, 2006a.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade.** Brasília, 2006b.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA.** 2006.200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2006.

COSTA, Valdelúcia Alves. **Formação e teoria crítica da escola de Frankfurt:** Trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005. (Série práxis educativa).

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC : UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social.** 2.ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ENGELS, Friedrich. **A origem da família da propriedade privada e do Estado.** Lisboa: Editorial Presença, 1891.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Autismo infantil**: O desafio da (in) diferença numa sociedade de diferenças. 1997.108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia)-Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1997.

_____. **Universidade, psicologia e sociedade:** uma reflexão sobre as possíveis contribuições da universidade para a (des) elitização da psicologia. 2001.56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia

do Ensino Superior) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [2010?]. **Censo demográfico 2010.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2012.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001. p.53-66.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil:** caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 39-55.

RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes.** São Paulo: Brasiliense, 2003. Coleção Primeiros Passos, 89.

SAES, Décio Azevedo Marques. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista,** São Paulo, SP, n.16, p.9-38, mar.2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). Inclusão em educação: uma visão geral. In: **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p.11-15.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Trad. Resolução 45/91, da ONU, 2004. Disponível em: <http://saci.org.br>. Acesso em 22 jul. 2012.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Edilson Paulo de. Educação escolar, educação inclusiva: limites, perspectivas. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramoset al. (Org.). **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais:** desafios e perspectivas. Natal: Editora Universitária, 2007.p.163-169.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VOCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS AGENTES DA CATEQUESE

Luis Oliveira Freitas [1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal fazer uma reflexão sobre os agentes da catequese na vida da Igreja. Em primeiro lugar, o artigo trata da pessoa do catequista, principalmente no que se refere à sua vocação e missão. Aqui é possível perceber as várias formas de vocação catequética como também os níveis de atuação do catequista na comunidade. O outro aspecto importante do artigo diz respeito à sua abordagem sobre a formação do catequista, destacando os objetivos dessa formação, a formação iniciática e permanente e as dimensões dessa formação.

Palavras-chave: Evangelização. Catequese. Catequista. Vocação. Missão. Formação.

1 INTRODUÇÃO

A atividade catequética faz parte da missão da Igreja, que existe para anunciar a Boa Nova de Jesus Cristo a todas as pessoas do mundo inteiro (cf. Mc 16,15). Na Exortação Apostólica Evangelii Nuntiandi, o Papa Paulo VI afirma que "evangelizar, para a Igreja, é levar a Boa

---

[1] *Especialista em Docência e em Ensino Religioso. Professor do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão.*
Coordenador dos cursos de Pós-Graduação em Catequética e Ensino Religioso.

Nova a todas as parcelas da humanidade, em qualquer meio ou latitude, e pelo seu influxo transformá-las a partir de dentro e tornar nova a própria humanidade" (EN 18). No entanto, é preciso dizer que em primeiro lugar a Igreja deve anunciar a Boa Nova aos seus próprios membros. Isso significa dizer que as pessoas que formam a Igreja devem estar bem conscientes de sua missão por meio de uma formação adequada. Só dessa forma é possível anunciar a Palavra de Deus às outras pessoas e assim participar da construção do Reino de Deus anunciado por Jesus Cristo.

Hoje, mais do que nunca, a Igreja deve evangelizar, principalmente porque nossa realidade marcada por muitos fatores que nos afastam de Deus, precisa ser transformada. O Diretório Geral para a Catequese afirma que a atividade evangelizadora da Igreja é constituída de três grandes etapas ou momentos essenciais: a ação missionária, a ação catequética e a ação pastoral (DGC 49).

A primeira etapa diz respeito à ação missionária, que é dirigida de modo particular àqueles que ainda não vivem sua fé, seja porque nunca ouviram falar de Jesus Cristo, seja porque se afastaram da fé cristã. Esta etapa termina quando os que por ela passam, descobrem a salvação de Deus por Jesus Cristo e começam a orientar a sua vida e ações por Ele.

O segundo momento consiste na ação catequética e dirige-se especialmente àqueles que descobriram a Boa Nova através da ação missionária e fizeram sua opção por Jesus Cristo. Este é o momento de aprofundamento da fé e integração na vida da comunidade cristã. Podemos afirmar que esta etapa é o período forte de aprendizagem de toda a vida cristã.

A última etapa consiste na ação pastoral, pois integra já a atividade de todo batizado que participa na

vida da comunidade. Esta deve formar cada vez mais o cristão através de serviços concretos, de acordo com a vocação de cada um.

A catequese é uma ação eclesial que está presente desde os primeiros séculos. Ela se constitui num verdadeiro ministério, ou seja, um serviço essencial da ação evangelizadora da Igreja. O Papa João Paulo II, na Exortação Apostólica Catechesi Tradendae nos diz que a catequese tem a:

> [...] finalidade de constituir a fase de ensino e de ajudar a maturação, quer dizer, de corresponder ao período em que o cristão, depois de ter aceitado pela fé a Pessoa de Jesus Cristo como único Senhor e após ter-lhe dado uma adesão global, por uma sincera conversão de coração, se esforça para conhecer o mesmo Jesus Cristo, ao qual se entregou (CT 20).

Sendo assim, a catequese tem o objetivo de promover o amadurecimento da fé de cada cristão, para que este se torne adulto na fé, engajado na sua comunidade e comprometido com a transformação da realidade. A catequese, mais que uma educação cristã, procura colocar o catequizando não só em contato, mas em comunhão e intimidade com Cristo (CT 5).

Diante de tudo isso, podemos nos perguntar: a quem compete a missão da catequese? É evidente que tal tarefa é de competência de toda a Igreja: papa, bispos, presbíteros, diáconos, religiosos(as), leigos(as), enfim de toda a comunidade cristã, uma vez que todos são responsáveis pela transmissão e vivência da Palavra de Deus. É bom não esquecer que os primeiros responsáveis pela educação da fé de cada fiel batizado são os pais que devem ensinar e dar testemunho dos valores cristãos dentro do próprio lar. No entanto, como a realidade

mostra a existência de muitas famílias que não cumprem bem essa tarefa catequética, logo a missão de catequizar é confiada a pessoas escolhidas na própria comunidade, os catequistas.

Este artigo tem o objetivo de tratar, sobretudo da pessoa do catequista, principalmente no que diz respeito à sua vocação e formação. O artigo está estruturado em duas partes: na primeira parte, far-se-á uma abordagem bem sucinta sobre a vocação do catequista; já a segunda parte tratará especificamente da formação do catequista.

2 VOCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO NA FÉ

Não podemos pensar em ação catequética sem pensar nos seus agentes. É verdade que toda a comunidade deve ser catequizadora, mas do meio da comunidade devem surgir pessoas que estão ligadas de modo particular ao ministério específico da catequese. Essas pessoas historicamente na Igreja foram denominadas pelo nome de catequistas. O documento Catequese Renovada nos diz que o catequista "Quando catequiza, ele o faz em nome de Deus e da comunidade profética, em comunhão com os pastores da Igreja" (CR 146).

Os catequistas sempre foram necessários na comunidade cristã. Eles já estavam presentes nas comunidades dos primeiros séculos e hoje continuam presentes em nossas comunidades. Esse ministério é exercido por homens e mulheres, jovens e adultos, ministros ordenados, religiosos (as) e leigos (as), enfim por todas as pessoas vocacionadas ao serviço da educação da fé. Cada catequista é membro da comunidade eclesial, visto que está engajado nela recebendo dela as graças de Deus para exercer bem o serviço de agente evangelizador, bem como a sua capacitação para essa missão. Responder ao chamado da Igreja para ser catequista é tornar-se

porta-voz da comunidade cristã e aceitar o desafio de ser colaborador ativo da evangelização, a fim de que toda a comunidade amadureça a sua fé e dê testemunho de Jesus Cristo ao mundo.

Hoje em dia a catequese é entendida como uma dimensão que deve estar presente em todos os campos da ação evangelizadora da Igreja. Além disso, é também um conjunto de atividades específicas de educação sistemática da fé. Nos documentos e orientações da Igreja, muitos aspectos são valorizados na ação catequética: participação na comunidade; ligação com a liturgia; interação fé e vida; diálogo que faz do catequizando um interlocutor e não um ouvinte passivo; alimentação constante na fonte da Palavra de Deus; consciência da responsabilidade na transformação social e nas questões ecológicas; desenvolvimento de espírito missionário; educação para o ecumenismo e diálogo inter-religioso.

O Diretório Nacional de Catequese afirma que a "catequese é um ato essencialmente eclesial. Não é uma ação particular. A catequese é um processo formativo, sistemático, progressivo e permanente e educação na fé" (DNC 233). O catequista é quem faz acontecer esse tipo de catequese. Ele age em nome da comunidade cristã e sua missão é basicamente educar a fé de toda a comunidade para que catequizada, seja catequizadora.

2.1 **Catequista:** vocação missão

A primeira pergunta que nos vem à mente é: "quem é o catequista e em que consiste a sua missão?" Para responder a tal questionamento, é possível afirmar que o catequista, antes de tudo, é uma pessoa que foi chamada a se colocar no caminho de Jesus na condição de discípulo desse grande mestre e Senhor. Segundo o evangelho, não é o discípulo quem escolhe o mestre, mas sim o próprio Jesus quem toma a iniciativa de chamá-lo ao seu convívio

(Cf. Jo 15,16). O discípulo é escolhido para ficar ao lado do mestre e, assim, se vincular intimamente na pessoa de Jesus, aprendendo dele todos os seus ensinamentos de vida.

O Documento de Aparecida nos diz que "Jesus faz dos discípulos seus familiares" (DAp 133), de tão íntima que a relação entre eles se torna. O discípulo fica tão unido a Jesus a ponto de ficar parecido com o mestre, uma vez que vive em profunda obediência à sua Palavra e segundo o Mandamento do Amor pregado por Jesus quando ele mesmo disse: "Amai-vos uns aos outros, como eu vou amei" (Jo 15,12).

Vale ressaltar que o catequista é discípulo porque vive constantemente no caminho com o Senhor. Ele revive a experiência de caminheiro como o Povo de Deus no Antigo Testamento, pois o ato de caminhar indica o desenvolvimento de toda história da salvação. É na dinâmica do caminho que Deus se comunica com seu povo e se revela a ele. O Novo Testamento apresenta Jesus como modelo de caminhante, pregador itinerante, que evangelizava pelos caminhos de sua terra. Ele mesmo se definiu como o "caminho, a verdade e a vida" (Jo 14,6). A Igreja primitiva segue os passos do mestre e os primeiros cristãos se consideravam seguidores "do Caminho" (At 9,2) e mesmo aparecendo dificuldades ao longo da caminhada, estas são enfrentadas com fé e oração.

No entanto, não basta somente aprender do mestre, é preciso colocar-se em missão, ou seja, anunciar essa boa notícia de salvação a todos aqueles que ainda não a conhecem. Este anúncio se faz necessário hoje em nossa realidade, pois há muitas pessoas que precisam ser evangelizadas e necessitam de alguém que caminhe com elas, escutando-as e orientando-as no caminho do Senhor. O anúncio evangélico deve ser feito por meio do discurso explícito, mas, sobretudo, por meio do testemunho de

vida. Para isto, há necessidade de uma vivência profunda da espiritualidade, pois é ela que dá sentido à missão. Tal espiritualidade deve ser alimentada pela leitura orante da Bíblia, pela oração pessoal e comunitária e pela vida sacramental. A espiritualidade permeia toda a vida do discípulo missionário e ajuda a valorizar a dignidade da pessoa humana, a formar a comunidade e a construir uma sociedade justa e fraterna.

Dessa forma, é possível afirmar que o catequista é discípulo missionário, pois ao mesmo tempo em que está na escola do discipulado de Jesus, aprendendo com ele, também anuncia as maravilhas de Deus aos seus catequizandos, à comunidade eclesial e a toda a sociedade em geral.

Ser catequista é dar sim a uma vocação. Devemos entender aqui vocação como um chamado de Deus que espera da pessoa uma resposta. O chamado de Deus acontece sempre numa situação concreta da vida humana. São muitas as formas utilizadas por Deus para realizar o chamado, como por exemplo, por um convite do pároco e/ou da coordenação de catequese, outras vezes quando sentiu que havia necessidade de catequistas na comunidade e em outras situações. O importante é ter consciência de que o catequista é alguém que respondeu a esse chamado amoroso de Deus e se colocou a serviço da evangelização.

E aqui podemos nos perguntar: para que Deus chama o catequista? Ele chama-o para anunciar a sua Palavra, ser testemunha dos valores do seu Reino e para que este seja porta-voz de sua mensagem. A vocação do catequista se insere e tem sua raiz na vocação cristã. No Batismo e na Crisma, cada cristão recebe o compromisso de colaborar no anúncio da Palavra de Deus, segundo as suas próprias condições.

É importante também não esquecer que catequista ao mesmo tempo em que é chamado é também enviado para uma missão. O documento *Formação de Catequistas*, da coleção estudos da CNBB, n° 59, afirma o seguinte:

> O catequista é enviado. Sua missão possui duplo sentido: é enviado por Deus, constituído ministro da Palavra pelo poder do Espírito Santo, e é enviado pela comunidade, pois é em seu nome que ele fala. Integrado na comunidade, conhece bem sua história e suas aspirações, sabe animar e coordenar a participação de todos (CNBB, 1990, p. 22).

O ser catequista se renova cada dia. Os catequistas, através de sua missão, experimentam momentos de alegria, de paz, de entusiasmo, apesar do cansaço, das renúncias e dos sacrifícios. A lembrança, renovada cada dia, do primeiro chamado de Deus, ajuda-os a serem perseverantes na fé.

Não devemos esquecer que a vocação do catequista é comunitária, porque ela abrange toda a ação da comunidade. Quando o catequista tem consciência de que o seu chamado foi feito por Deus e que foi enviado pela comunidade, desempenha nela um serviço eficaz e efetivo. Colabora também na transformação da sociedade, pelo testemunho comunitário e pelo anúncio da Palavra.

2.2 Várias formas da vocação catequética

Já vimos que toda a comunidade cristã é responsável pela catequese. Os catequistas são agentes que em nome da comunidade fazem acontecer de fato a ação catequética. Essa ação desenvolvida pelos catequistas é fruto de um chamado de Deus a cada um.

São várias as formas da vocação catequética na comunidade cristã. Vamos agora observar como essa vocação acontece na prática cotidiana de nossas comunidades.

2.2.1 Níveis da vocação catequética

Segundo Alberich (2004, p. 345), há três níveis bastante conhecidos de ação catequética. De acordo com essa ação, podemos dizer que existem três tipos de catequistas: o de base, o nível dos agentes intermediários e o nível dos especialistas.

Os catequistas de base são aqueles que tradicionalmente são chamados de catequistas. A atuação deles acontece nas paróquias, comunidades e outros grupos. Estão em contato direto com o povo e são responsáveis por setores bem concretos da prática catequética da comunidade como: iniciação sacramental, preparação para o Batismo ou para o Matrimônio, animadores de grupos de reflexão, de círculos bíblicos e outros. Na nossa realidade, a maioria desses catequistas é constituída por cristãos leigos que muitas vezes não recebem a valorização devida, mas merecem uma grande admiração pela missão que realizam.

Os agentes intermediários são aqueles que assumem a responsabilidade de coordenar a catequese nas paróquias, nas dioceses e regionais. São responsáveis pela formação dos catequistas em nível local, por isso necessitam de uma formação mais aprofundada, maior conhecimento da realidade, capacidade de liderança, criatividade e, sobretudo, muito amor pela catequese.

Os especialistas são aqueles que se dedicam ao estudo, também chamados de catequetas. A missão deles consiste em aprofundar a reflexão sobre a catequese e

assim fazer progredir essa ação evangelizadora. Esses estudiosos necessitam de uma formação especializada, mas devem ter o cuidado de não perder o contato com os catequistas de base.

2.2.2 As diferentes situações de atuação catequética

Como as necessidades da catequese são várias, também o tipo de atuação dos catequistas apresenta várias modalidades (DGC 232). Essas modalidades são as seguintes:

a) Catequistas de adultos: estão presentes nas comunidades, nos círculos bíblicos, nos movimentos e nas associações. Sua missão é animar principalmente a iniciação à vida cristã dos adultos, preparando-os para os sacramentos do Batismo, Crisma, Eucaristia e também do Matrimônio. Esses catequistas devem ajudar os adultos a fazerem uma opção mais consciente por Jesus Cristo, a fim de que este atue como verdadeiro cristão, dentro da sociedade em que vive;

b) Catequistas de jovens: sua missão consiste em ajudar os jovens a crescer como pessoas, em todas as dimensões: afetiva, sexual, familiar, vocacional. Esses catequistas devem motivar os jovens para que eles possam assumir a sua fé no cotidiano de sua vida, no campo social, político, cultural e religioso;

c) Catequistas de adolescentes: atuam junto aos adolescentes e têm a missão de ajudá-los a superar os conflitos da idade, além de desenvolver a sua capacidade crítica, tendo como inspiração o Evangelho de Jesus Cristo. Geralmente, na fase da adolescência, o processo

de educação da fé se conclui com a recepção do sacramento da Crisma;
d) Catequistas de crianças: têm a responsabilidade de iniciar as crianças na fé cristã pela descoberta de Deus, da vida e dos seus valores. Tais catequistas devem transmitir às crianças as noções da mensagem de Jesus, dos sacramentos e o primeiro contato com a Bíblia.

Além dessas modalidades de catequistas, o Diretório Geral para a Catequese também cita outros tipos de catequistas como: catequistas para os encontros pré-sacramentais (preparação dos adultos para o Batismo ou Crisma dos filhos); catequistas para as pessoas da terceira idade (que necessitam de uma apresentação do Evangelho adaptada às suas condições); catequistas para as pessoas desadaptadas e excepcionais (para integrá-los na comunidade) e catequistas para os migrantes e pessoas marginalizadas. Outros catequistas poderão surgir de acordo com as exigências de cada Igreja particular.

3 FORMAÇÃO DOS CATEQUISTAS

Não podemos pensar numa boa atuação catequética sem pensar na formação dos agentes da catequese. O Diretório Catequético Geral nos diz que "toda atividade pastoral que para a sua realização não contar com pessoas realmente bem formadas e preparadas, está necessariamente condenada ao fracasso" (DCG 108).

Convém ressaltar que antes do Concílio Vaticano II, a formação teológica estava quase que reservada ao clero e aos religiosos. A partir do Concílio, a Igreja redescobriu a necessidade de formação de todo o povo de Deus.

O termo formação, na ação evangelizadora da Igreja, deve ser entendido como educação, que em sua origem, ex-ducere, significa um processo pelo qual a pessoa, como sujeito, faz desabrochar as riquezas de sua potencialidade humana que, em semente, já traz dentro de si. Nesse caso, o educador exerce a função de provocador do exercício de nascimento, crescimento e desabrochamento, isto é, como um catalisador que ajuda o educando a operar sua auto-educação e a caminhar com segurança rumo à maturidade humana.

3.1 Objetivo da formação

Cada vez mais cresce a consciência de que a catequese é tarefa primordial na ação evangelizadora da Igreja (Cf. CT 1). Por isso, ter catequistas bem preparados é fundamental para a garantia de uma autêntica evangelização. Isso se faz necessário principalmente nesse momento histórico em que vivemos, nesse contexto plural, de mudanças, ofertas, misturas, com seus valores e contra-valores, desafios e oportunidades, que exige mais preparo, qualificação e atualização dos evangelizadores. Dessa forma, a formação dos catequistas, principalmente os leigos torna-se uma prioridade (Cf. DNC 252).

Vivemos atualmente numa mudança de época. O mundo mudou, assim como as famílias, a sociedade e a própria Igreja. As exigências do atual contexto social e eclesial são muito grandes para o catequista. Temos, por exemplo, a ambiguidade da sociedade secularizada, na qual ao mesmo tempo em que a vida e a cultura são pautadas sem a fé, aparece uma enorme busca religiosa, gerando um imenso pluralismo religioso. Além disso, temos também uma ideologia neoliberal, as potencialidades dos Meios de Comunicação Social, a sociedade consumista, a perda do sentido ético, o crescimento da violência, da

corrupção e da droga. Tudo isto traz novos desafios para a educação de modo geral e, sobretudo, para a educação da fé.

Diante de tudo isso, é possível afirmar que o catequista precisa de uma formação capaz de dar respostas a todos esses desafios, porquanto o contexto em que o catequista vive e atua exige uma revisão profunda da maneira de educar na fé e, por isso mesmo, da sua formação. É necessário elaborar uma educação da fé que forje uma identidade cristã sólida, com uma consciência lúcida de ser discípulo missionário de Cristo.

Nesse sentido é possível afirmar que o principal objetivo da formação do catequista é torná-lo apto para bem comunicar a mensagem cristã (Cf. DGC 235). "É promover o aprofundamento do catequista na fé e capacitá-lo a fim de ajudar os cristãos no crescimento da maturidade da fé" (CNBB, 1990, p. 28). No entanto, isso não irá acontecer se o processo formativo não trabalhar no catequista a dinâmica da conversão e do apaixonamento por Cristo, pela Igreja e pelo Reino de Deus.

É por meio de uma formação integral que o catequista se torna apto a transmitir o Evangelho em nome da Igreja. A formação insere o catequista na consciência viva e atual que a Igreja tem do Evangelho (Cf. DGC 236).

3.2 Formação iniciática e permanente do catequista

Diante dos desafios supracitados, pelos quais a Igreja passa no momento presente, surge a necessidade de se fazer uma catequese de iniciação à vida cristã. Não devemos mais nos contentar com uma mera preparação para receber os sacramentos, como se isso marcasse o fim do processo; mas devemos ir além, ou seja, a catequese deve introduzir de fato o catequizando ou catecúmeno no mistério de Cristo e da Igreja.

Para que esse tipo de catequese aconteça, é necessário investir na formação de um novo tipo de catequista. Isso significa que temos que formar um "catequista que seja pedagogo e mistagogo, isto é, tem uma dupla missão: transmitir o ensinamento e conduzir o catequizando ao mistério da fé" (SANTOS, 2010, p. 199). O catequista mistagogo é aquele que tem a tarefa de conduzir a pessoa que está sendo iniciada na fé ao mistério de Cristo Jesus. Esse catequista é imprescindível na catequese de iniciação à vida cristã. Ele deve se espelhar na pessoa e ação de Jesus Cristo, mistagogo por excelência. É possível encontrar três características fundamentais que marcam a vida do catequista mistagogo: "[...] a presença do Deus revelado entre nós, em Jesus Cristo; a pedagogia com a qual conduz e acompanha o iniciante; e a experiência mística" (SANTOS, 2010, p. 207).

Na pessoa de Jesus Cristo, a experiência mistagógica pode ser percebida em todas as suas dimensões. Em Cristo se realiza o projeto de Deus, o querigma. Ele é o anúncio querigmático de todo o processo de iniciação à fé cristã. Pelas suas atitudes e ensinamentos, Ele tornou-se o mestre e educador por excelência. "A mistagogia de Jesus é marcada pela proximidade, pelo encontro pessoal, pela escuta atenta da realidade pessoal e conhecimento profundo do contexto em que a pessoa está inserida". (SANTOS, 2010, p. 208).

Para que o catequista se torne um pedagogo e mistagogo, como Jesus, é preciso que ele passe por um processo formativo que se dá, sobretudo em dois níveis: iniciático e permanente. Veremos a seguir como esses dois momentos acontecem e se integram ao longo da formação do catequista.

3.2.1 Formação iniciática

A VI Assembleia da Sociedade de Catequetas Latino Americanos (SCALA) propõe uma formação iniciática do catequista no estilo catecumenal, para que uma vez convertidos e evangelizados convertam-se eles mesmos em discípulos missionários. Não podemos esquecer que o modelo catecumenal possui a estrutura apresentada no Ritual de Iniciação Cristã de Adultos (RICA). "Este processo tem seu início do anúncio querigmático e da conversão e conduz à vida comunitária, à Eucaristia na comunidade adulta e à ação de presença e transformação no mundo" (CELAM, 2008, p. 40).

Para acontecer a formação de inspiração catecumenal, é preciso que haja uma apresentação adequada do querigma, ou primeiro anúncio e a partir daí proporcionar um verdadeiro encontro do catequista com a pessoa de Jesus Cristo. Não devemos esquecer que isto deve acontecer a partir da realidade de cada catequista.

A perícope dos discípulos de Emaús (Lc 24,13-35) é um texto bastante inspirador que pode iluminar a formação iniciática do catequista. No texto é possível observar em primeiro lugar que Jesus se aproxima dos dois discípulos que iam para Emaús com rosto triste. Jesus começa a conversar com eles para se inteirar do que eles estavam conversando. A partir do conhecimento da realidade, Jesus questiona-os e começa a explicar-lhes as passagens da Escritura que se referem ao Cristo. No partir do pão, gesto sacramental, os discípulos reconhecem Jesus. Este desaparece da vista deles e eles voltam para a comunidade de onde haviam saído, numa atitude de integração na comunidade e ao mesmo tempo de missão.

A formação iniciática deve ser um período que proporcione uma verdadeira conversão do catequista. O catequista, assim como os discípulos de Emaús, deve reconhecer Jesus na Palavra e na Eucaristia. Dessa forma, ele vai dar um novo sentido a sua vida e ser de fato um agente que colabora na construção de uma comunidade verdadeiramente cristã que esteja a serviço do Reino de Deus.

É necessário que o processo de formação iniciática seja como uma espécie de noviciado, em que o catequista possa mesmo vivenciar aquilo que está sendo aprendido teoricamente. Deve também permitir um acompanhamento personalizado e que ao final desse processo haja o reconhecimento oficial do ministério do catequista.

Durante todo o processo formativo, a comunidade exerce um papel importante, pois é ela quem propõe ritmos e itinerários adequados para a iniciação; estabelece critérios para verificar o processo de crescimento do catequista e, por fim, configura o catequista no papel de iniciador, ou seja, passa agora à função de iniciação de seus irmãos.

3.2.2 Formação permanente

Nossa realidade social e religiosa não está estagnada no tempo, mas é dinâmica. Isso quer dizer que as coisas mudam assim como os valores e a maneira de pensar. O catequista é uma pessoa que deve estar atualizada das mudanças para melhor anunciar a Boa Nova de Jesus Cristo.

Por isso, a formação do catequista não pode parar, pois este deve estar em estado permanente de formação. Tal formação irá ajudar no aperfeiçoamento contínuo

da ação catequética. Através da formação permanente, o catequista pode aprofundar os conhecimentos que recebeu no período iniciático, além de confrontar esses conhecimentos com a prática catequética que já desenvolve na comunidade.

O Diretório Catequético Geral nos diz que: "A formação permanente compreende diferentes modalidades e níveis. Deve estender-se por todo o tempo em que os catequistas permanecerem no desempenho de suas funções, incluindo tanto os dirigentes da catequese quanto os simples catequistas" (DCG 110). É importante que os catequistas não fiquem esperando essa formação permanente somente dos órgãos competentes. As próprias comunidades, por menores que sejam, poderão também ocupar-se dessa formação que deve acontecer sempre que surgir a necessidade de atualização catequética. Todos os que têm a responsabilidade na direção da catequese, seja o clero, seja os coordenadores, devem cuidar da formação permanente de seus colaboradores.

São várias as formas de fazer acontecer a formação permanente dos catequistas. Entre elas podemos citar as seguintes: acompanhamento do pároco e dos coordenadores de catequese; participação nas reuniões, assembleias e outras atividades na paróquia, diocese e regional; avaliações frequentes do trabalho que está sendo realizado; leitura constantes de livros, revistas, jornais e boletins; leitura bíblica para aprofundar a Palavra de Deus; cursos de atualização, treinamentos, encontros e seminários de estudo (Cf. CNBB, 1990, p. 34).

3.3 Dimensões da formação

De acordo com o Diretório Geral para a Catequese, número 238, a formação dos catequistas deve se dar em três grandes dimensões: o ser, o saber e o saber fazer.

Essas dimensões garantem o processo formativo e por meio deles o catequista fica mais fiel a Deus e ao ser humano.

3.3.1 O "ser" do catequista

Devido às exigências da catequese hoje, há a necessidade de formar personalidades convincentes e significativas tanto no nível humano quanto no nível da fé cristã. É importante que o catequista hoje se defina, antes de tudo, pelo seu "ser", para assim dar testemunho das verdades de fé proclamadas por ele.

O Diretório Nacional de Catequese nos diz que nesta dimensão o catequista deve ser "uma pessoa que ama viver e se sente realizado" (DNC 262), assume o seu chamado com muito entusiasmo e tem consciência da missão que recebeu no Batismo e na Crisma. O catequista também deve ser uma "pessoa de maturidade humana e de equilíbrio psicológico" (DNC 263).

É importante também que o catequista seja uma pessoa que cultive sua espiritualidade. Isso pode ser feito através da oração pessoal, da meditação da Palavra de Deus, da participação na liturgia da comunidade, de uma intensa vida sacramental e da prática da caridade.

> Sua espiritualidade deve possuir, em forma adulta, o sensus ecclesiae, o sentido e a experiência de Igreja, uma atitude interiorizada de pertença, sensibilidade comunitária e consciência apostólica. (ALBERICH, 2004, p. 349).

Além disso, o verdadeiro catequista é uma pessoa que sabe fazer a leitura da presença de Deus nas atividades humanas. Isso acontece quando ele descobre o rosto de Deus presente nas pessoas, nos pobres, na comunidade,

nos gestos de partilha e de justiça e nas realidades do mundo. (Cf. DNC 265).

3.3.2 O "saber" do catequista

Embora seja uma pessoa de fé que vive as exigências do discipulado, o catequista também deve saber bem a mensagem que transmite, os seus destinatários e o contexto em que vive e atua. "Além de ser testemunha, o catequista deve ser mestre que ensina a fé" (DGC 240). Vale ressaltar a importância de sempre conjugar a teoria com a prática.

O Diretório Nacional de Catequese aponta alguns conhecimentos que o catequista deve ter. São eles:

a) Conhecimento da Palavra de Deus, pois a Bíblia é o principal texto de catequese, além de ser a fonte primeira da catequese. Portanto, o catequista precisa conhecer algumas chaves de leitura para melhor interpretar a Palavra de Deus aos seus catequizandos;

b) Conhecimento teológico e doutrinal, como o catecismo da Igreja Católica, a explicitação do creio, documentos eclesiais e catequéticos, os manuais e outros. Isso ajudará o catequista a amadurecer sua fé para melhor transmitir a doutrina aos catequizandos;

c) Conhecimento da pluralidade cultural e religiosa, para identificar as "Sementes do Verbo" nelas lançadas para um diálogo com o Evangelho: enculturação;

d) Conhecimento básico e essencial das ciências humanas, de modo particular, da antropologia cultural, da sociologia, da psicologia, da pedagogia e das novas linguagens da comunicação;

e) Conhecimento da problemática atual, seja no nível sócio-econômico-político, seja no nível eclesial. É preciso que o catequista conheça o projeto pastoral da Igreja à qual pertence, a natureza e dimensões do ato catequético, as pessoas ou sujeitos com os quais irá trabalhar.
f) Conhecimento das exigências éticas e das dimensões sociais do Evangelho. Deve vivenciar os grandes valores do Evangelho como: amor, respeito mútuo, misericórdia, fraternidade, partilha e justiça;
g)Conhecimento e vivência da liturgia comunitária, pois a celebração litúrgica é o ponto alto da presença de Deus no meio de seu povo. É o momento principal para a catequese, pois favorece o crescimento da fé.

É preciso que a formação dos catequistas, na dimensão do saber, não seja um simples acúmulo de conhecimentos, mas deve ser constantemente confrontado com sua prática para ser de fato eficaz na evangelização.

3.3.3 O "saber fazer" do catequista

No contexto social em que vivemos hoje, não dá mais para ficar improvisando a ação catequética. Isso significa que os agentes da catequese devem também demonstrar um "saber fazer", isto é, ter atitudes de "profissionais" nas tarefas catequéticas. O Diretório Nacional de Catequese afirma que atualmente há a exigência do catequista ter uma preparação adequada nos âmbitos da: educação, pedagogia, metodologia e comunicação (Cf. DNC 270).

No âmbito da educação, não podemos esquecer que o catequista é um educador da fé, assim como o Mestre Jesus Cristo. Ele tem a "possibilidade de desenvolver

potencialidades, qualidades e capacidades para maior maturidade humana e cristã" (DNC 272). Sobre isso o Diretório Geral para a Catequese nos diz que:

> A formação procurará fazer amadurecer no catequista a capacidade educativa, que implica: a faculdade de ter atenção para com as pessoas, a habilidade para interpretar e responder à pergunta educativa, a iniciativa para ativar processos de aprendizagem e a arte de conduzir um grupo humano para a maturidade. Como acontece em toda arte, o mais importante é que o catequista adquira o seu próprio estilo de ministrar a catequese, adaptando à sua personalidade os princípios gerais da pedagogia catequética. (DGC 244)

Como o catequista é um educador na fé, ele precisa antes de mais nada ter bons conhecimentos acerca dos elementos da pedagogia da fé para facilitar a maturação da fé de seus catequizandos. O documento Catequese na América Latina afirma que:

A catequese sabe que somente nutrindo-se dessa pedagogia de Deus será capaz de traçar os autênticos roteiros que eduquem na fé. Por isso se dedica à meditação da tradição e da Escritura, para aprender com ela a pedagogia que conjuga em um só ato a fidelidade ao homem com a fidelidade a Deus (CAL 131).

Quanto à metodologia, o documento Catequese Renovada diz que ela deve estar inspirada no princípio da interação fé e vida (Cf. CR 113-117). É preciso.

> levar em conta as ações concretas na comunidade, a memorização, sobretudo das formulações de fé expressas na Bíblia, a criatividade dos catequizandos, a importância do grupo e a comunidade como lugar visível da fé e da vida. (DNC 275).

Vale também lembrar que o catequista precisa ser alguém que promova a comunicação da vida e da fé. Por isso, ele deve cultivar boas relações de amizade no seu grupo e comunidade, além de também saber utilizar os meios de comunicação tecnológicos para melhor transmitir a mensagem evangélica.

4 CONCLUSÃO

No decorrer desse artigo foi possível perceber que a catequese é uma dimensão importante que está presente em toda ação evangelizadora da Igreja. Ela é um verdadeiro ministério, ou seja, um serviço reconhecido e autorizado pela Igreja. E para que este ministério tão importante aconteça de fato é necessário que haja agentes comprometidos, os catequistas.

Vimos que o catequista é uma pessoa chamada por Deus e pela Igreja para exercer a missão de "fazer ecoar" a Palavra de Deus, sendo uma espécie de amplificador, comunicador da voz do Evangelho e da Igreja. A vocação do catequista se dá em diferentes níveis e modos de atuação na comunidade. Por isso, o catequista precisa de uma boa formação iniciática e permanente a fim de que possa exercer bem o ministério da catequese na comunidade cristã.

VOCATION AND FORMATION OF THE AGENTS OF CATECHESIS

ABSTRACT

This article has as main objective to make a reflection on the agents of catechesis in life of church. Firstly, the article is about the person of the catechist, mainly regarding

his/her vocation and mission. The various forms of catechetical vocation as well as the levels of acting of the catechist in the community can be perceived here. Other important aspect of the article concerns its approach on the formation of the catechist, highlighting the objectives of this training, initiatory and permanent training and the dimensions of this training.

Keywords: Evangelization. Catechesis. Catechist. Vocation. Mission. Training.

REFERÊNCIAS

ALBERICH, Emílio. **Catequese evangelizadora.** Manual de catequética fundamental. São Paulo: Salesiana, 2004.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução da CNBB. 7. ed. Brasília, DF: CNBB, 2008.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO AMERICANO. **Catequese na América Latina.** São Paulo: Paulinas, 1986.

_____. **Documento de Aparecida.** 3. ed. Brasília, DF: CNBB, 2007.

_____. **Manual de catequética.** São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Um caminho de um novo paradigma para a catequese:** III semana latino-americana de catequese. Brasília, DF: CNBB, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Catequese renovada:** orientações e conteúdo. 15. ed. São Paulo: Paulinas, 1987.
(Documentos, 26).

_____. **Diretório nacional de catequese.** Brasília, DF: CNBB, 2006.
(Documentos, 84).

_____. **Formação dos catequistas.** Estudos da CNBB, 59. São Paulo: Paulinas, 1990.
CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. **Diretório geral para a catequese.** 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2003.

DIOCESE DE OSASCO. **Formação contínua dos catequistas.** Importância, prioridade, compromisso., 2. ed. São Paulo: Paulus, 1995.(Cadernos Catequéticos, n. 4).

JOÃO PAULO II. **Exortação Apostólica 'Catechesi Tradendae'**. A catequese hoje. 9. ed. São Paulo: Paulinas, 1985.

PAULO VI. **Exortação Apostólica 'Evangelii Nuntiandi'.** A evangelização no mundo contemporâneo. 18. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. **Diretório catequético geral.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1979.

SANTOS, Jânison de Sá. Formação de catequistas para a iniciação à vida cristã. In: SEMANA BRASILEIRA DE CATEQUESE, 3., 2010. Brasília, DF. **Anais**... Brasília, DF: CNBB, 2010.

SOCIEDADE DE CATEQUETAS LATINO AMERICANOS (SCALA). A formação iniciática de catequistas. **Revista de Catequese,** v. 31, n. 123, jul./set. 2008.

TARDIN, José Flávio Monnerat. **Catequese na comunidade.** São Paulo: Loyola, 1996.

TOTH, Veremundo. **Curso para formação de catequistas.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

FILOSOFIA, MEMÓRIA E CONTEMPORANEIDADE[1]

Raimundo Nonato Araujo Portela Filho [2]

RESUMO

Abordagem de aspectos da relação entre filosofia, memória e contemporaneidade. Inicialmente, realiza-se um exame da relação entre tempo e memória. Em seguida, expõem-se as memórias de alguns professores de filosofia brasileiros, no que concerne a aspectos relevantes de suas vidas academicas assim como de suas inserções no contexto sócio-histórico contemporâneo. Finalmente, tiram-se algumas conclusões.

Palavras-Chave: Filosofia. Tempo. Memória. Contemporaneidade. Professor de Filosofia.

1 INTRODUÇÃO: tempo[3] e memória

O homem é um ser imerso no tempo, imerso em temporalidades. Estas temporalidades devem ser consideradas em vários níveis, desde os mais relacionados

---

[1] Este texto é a versão modificada do apresentado na Conferência "Memória e Contemporaneidade", no encerramento do "Simpósio São Luís 400 Anos: Filosofia, Cultura e Sociedade", promovido pelo IESMA, no período de 29.10 a 01.11.2012, no Auditório da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UEMA, Praia Grande, São Luís-MA.

[2] Mestre em Filosofia pela UFPB.
Professor Adjunto IV do Departamento de Filosofia da UFMA.

[3] Abbagnano (2007, p.1111) distingue três concepções fundamentais de tempo: "1ª.o T. como ordem mensurável do movimento; 2ª. o T. como movimento intuído; 3ª. o T. como estrutura de possibilidades. À primeira concepção vinculam-se, na Antiguidade, o conceito cíclico do mundo e da vida do homem (metempsicose) e, na época moderna, o conceito científico de tempo. À segunda concepção vincula-se o conceito de consciência, com a qual o T. é identificado. A terceira concepção, derivada da filosofia existencialista, apresenta algumas inovações na análise do conceito de tempo".

a uma interioridade até os mais relacionados a uma exterioridade. Ele é um ser exilado em seu próprio tempo, se admitirmos que temporalidade associa-se com subjetividade, identidade, memória, diferença (Cf. BAPTISTA e PEREIRA, 2007, p. 305).

Tempo e memória são categorias indissociáveis e que possuem os mais variados conceitos. O tempo pode ser objetivo, isto é, mensurável, medido.

O tempo pode ser, além disso, subjetivo, ou seja, aquele tempo especialmente ligado ao nosso mundo interior, regido pelo ritmo de nossas sensações e impressões pessoais, que constitui um tempo qualitativo, não mensurável, pois varia de pessoa para pessoa. É o tempo ligado à experiência individual. Tempo subjetivo é tempo íntimo, ligado às camadas mais profundas de nossa memória individual e que só a nós pertence (Cf. BAPTISTA e PEREIRA, 2007, p.306).

As questões referentes ao tempo tem sido discutidas nas diversas épocas históricas. Na Antiguidade Clássica Grega, por exemplo, o tempo era considerado predominantemente uma categoria cíclica, circular. Em virtude do modelo cosmológico que se tinha na época, as coisas se repetiam e estavam, de certo modo, subordinadas ao movimento dos astros. Na Antiguidade Grega a percepção de tempo era fora do homem, um tipo de categoria exterior e ligada à espacialidade.

Na Idade Média, o conceito de tempo prevalecente está ligado a uma possível eternidade, isto é, o tempo está fundamentalmente ligado a aspectos de religiosidade. Com efeito, o tempo terreno é concebido como uma condição transitória, fugaz, a que os homens estariam submetidos.

O tempo eterno, o homem intemporal, fora dos desígnios do tempo, seria possível somente após a morte.

Vale salientar que Santo Agostinho (354 – 430) é considerado, por suas reflexões a respeito da memória,

um grande pensador que, em sua época, já apontava para elementos daquilo que atualmente entendemos por tempo subjetivo.

É célebre a reflexão agostiniana sobre o tempo no livro 11, capítulo 14, da sua obra 'Confissões' (1980, p.217-218):

> Que é pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei, se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei. Porém, atrevo-me a declarar, sem receio de contestação, que, se nada sobreviesse, não haveria o tempo futuro e, se agora nada houvesse, não existiria o tempo presente. De que modo existem, aqueles dois tempos- o passado e o futuro-, se o passado já não existe e o futuro ainda não veio? Quanto ao presente, se fosse sempre presente, e não passasse para o pretérito, já não seria tempo, mas eternidade. Mas se o presente, para ser tempo, tem necessariamente de passar para o pretérito, como podemos afirmar que ele existe, se a causa da sua existência é a mesma pela qual deixará de existir? Para que digamos que o tempo verdadeiramente existe, porque tende a não ser?

Examinar o passado pode ser um processo de auto-reconhecimento e reflexão sobre o momento atual.

O exame do passado somente se torna possível devido à existência de um fator essencial à compreensão do que se busca, a saber: a memória. Por intermédio

dela é possível regressar ao passado e rememorar um dado acontecimento. Voluntária ou involuntariamente, as lembranças armazenadas pela memória como que perpassam nosso ser e então passam a ter acesso a um outro tempo, um tempo distante.

Vivemos um "boom de memória" (BARBERO, 2000), um progresso súbito de memória, suscitado pela crise na moderna experiência de tempo. Podem-se identificar diversas manifestações desse boom, tais como: crescimento e expansão de museus, restauração de velhos centros urbanos, como a Praia Grande, em São Luís, o entusiasmo por comemorações, como o quarto centenário de São Luís em 2012, a multiplicação de antiquários e um grande interesse por biografias e autobiografias.

O relato autobiográfico, na maioria das vezes, tenta ordenar os acontecimentos de uma vida de forma diacrônica, isto é, de uma maneira histórica, processual, na ilusão de que tais acontecimentos formem uma narrativa autônoma e estável, com princípio, meio e fim, constituindo um conjunto coerente.

Isto é o que Pierre Bourdieu (1930- 2002) denomina "ilusão biográfica", aquela que trata a história de uma vida como "o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção". (BOURDIEU, 1998, p.185).

Segundo Bourdieu, o biógrafo é cúmplice dessa ilusão. Ele tenta satisfazer o leitor tradicional, que espera dele uma suposta verdade, uma suposta realidade. Entretanto, o máximo que a biografia pode oferecer é uma reconstrução, um efeito do real.

O biógrafo é responsável pela criação artificial de sentido, já que tem interesse em aceitar a coerência da existência narrada, pois seu discurso baseia-se na preocupação de "tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma

consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final". (BOURDIEU, 1998, p.185).

Ao organizar a vida como uma estória linear, o biógrafo fornece uma razão de ser ao seu objeto e tranquiliza o seu leitor, que se identifica no passeio pela estrada percorrida.

Associar a vida a um caminho ou estrada facilita a compreensão, facilita a narração, facilita a venda de um livro (auto) biográfico.

O sucesso das biografias no mercado editorial está relacionado à opção da maioria dos autores de reconstruir o passado atribuindo significado aos fatos dispersos de uma vida, colocando-os em ordem cronológica.

Walter Benjamin (1892-1940) (1994), compara o ato de recordar ao de escavar. Do mesmo modo que o homem escava o objeto enterrado, assim também aquele que deseja se aproximar do passado se vê adotar um comportamento semelhante. A História é um elemento primordial para se compreender o passado e escavá-lo através das recordações.

Conforme o historiador francês Jacques Le Goff (1924-), especialista em Idade Média e membro da Escola dos Annales, a memória tem um papel fundamental no que tange ao acompanhamento histórico. História e memória formam um elo e uma cumplicidade tal que seria impossível dissociá-los, já que a relação com o passado é um fator não somente histórico, mas também mnemônico. (Cf. LE GOFF, 1990.)

Para Le Goff, tempo e memória constituem objetos da História que funcionam como paradigmas que veiculam princípios: "Tal como o passado não é a história, mas seu objeto, também a memória não é a história, mas sim um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica." (LE GOFF, 1990, p.49).

Não há como pensar a memória sem pensar o esquecimento. Memória e esquecimento não são termos antagônicos e não podem ser pensados em um defasado modelo dicotômico. Eles convivem e se relacionam em complexas teias de conexões e interfaces.

No mundo dos megabytes, nunca foi tão fácil armazenar memória, contudo a amnésia, o esquecimento nunca esteve tão presente. O excesso de informação convive com o esquecimento imediato.

A cultura midiatizada, a cultura veiculada pelos meios de comunicação de massa, produz objetos descartáveis que alimentam a própria amnésia, de modo que: "a velocidade sempre crescente das inovações técnicas, científicas e culturais gera quantidades cada vez maiores de produtos que já nascem obsoletos." (HUYSSEN, 2000, p.27).

O biógrafo ou o historiador tradicional acha que vai preencher lacunas, o que é um equívoco.

A estória de qualquer coisa é apenas o que podemos saber sobre esta coisa, nunca a sua totalidade. A lacuna é onipresente. O passado não está pronto. Ele ainda está por fazer e se articula no presente, ou melhor, na presença, onde elaboramos a memória e a transformamos em discurso.

2 MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE FILOSOFIA BRASILEIROS

Para esta exposição selecionaram-se os relatos de três professores do sudeste/sul do Brasil assim como três professores do nordeste brasileiro, mais especificamente, de origem maranhense.

2.1 Prof. João Cruz Costa[4]

O professor Cruz Costa [São Paulo, 1904- São Paulo, 1978][5] tornou-se catedrático em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL)/ Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1951, deixando suas atividades docentes em 1965. Doutor Honoris causa pela Universidade de Rennes (França), foi professor convidado da École de Hautes Études de Paris durante o ano de 1964. Autor de alguns ensaios: "A Filosofia no Brasil", "O Pensamento Brasileiro", "O Desenvolvimento da Filosofia no Brasil no Século XX e a Evolução Histórica Nacional", "Augusto Comte e as Origens do Positivismo" e "Contribuição à História das Idéias no Brasil" (1956).

Ele relata que começou estudando Medicina, revelando um interesse prático pelo homem, se não por ele, por sua saúde. Fizera alguns estudos de Filosofia com o seu saudoso amigo, prof. Henrique Geenen, para satisfazer as exigências dos preparatórios [vestibulares], pois para ingressar na Faculdade de Medicina tinha-se que prestar exame de Psicologia e Lógica.

Em 1923 foi para a França e entrou no curso preparatório à Faculdade de Medicina de Paris. Nesse momento, que tinha de 18 para 19 anos, teve um encontro com dois autores que muito o impressionaram e, no seu entender, muito preocupados com o destino do homem: Freud [1856-1939] e Marx [1818-1883].

Quanto ao projeto de criação da Universidade de São

---

[4]Alicerça-se aqui em Entrevista por ele concedida à revista Trans/Form/Ação. Marília, v.2, p. 87-94,1975.

[5]Informações adicionais às memórias de professores de filosofia brasileiros estão colocadas entre colchetes.

Paulo, Cruz Costa sustenta que parece que esse era um velho sonho, muitas vezes frustrado. Houve um projeto na Colônia; outro no Império e, na República, parece, sério só o de 1934, no governo de Armando de Salles Oliveira [1887-1945, engenheiro e político], promovido por Júlio de Mesquita Filho [1892-1969, jornalista], Fernando de Azevedo [1894-1974, sociólogo] e outros de cujos nomes ele não se lembra no momento da entrevista, mas diz que seria fácil verificar nos documentos históricos da Universidade.

Cruz Costa assevera que o antropólogo francês Claude Lévy-Strauss [1908-2009], na obra Tristes Trópicos diz que a principal peça criada quando da fundação da Universidade em 1934, - a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - deveria servir de cobertura ideológica ao status quo político e social da época. Cruz Costa argumenta que em parte talvez tenha sido essa a intenção dos que sonharam com a Universidade, homens cultos, todos eles pertencentes às classes privilegiadas. Mas sejamos justos com essa elite: não foi apenas isto que os moveu. O Brasil já necessitava de arejar e melhorar várias áreas de suas elites, de ampliá-las, dividindo o trabalho intelectual.

A respeito da constituição do Curso de Filosofia da USP, Cruz Costa afirma que o curso de filosofia foi entregue a um professor francês. O professor Etienne Borne [1907-1993], ex-aluno da École Normale Supérièure de Paris, iniciou o curso e esteve no primeiro ano letivo [1934]. Em 1935 veio nova missão francesa e dela fazia parte o professor Jean Maugüé [1904-1990], reputado por Cruz Costa como um brilhante professor, que teve profunda influência nos jovens que entrariam na Faculdade, tendo ministrado aulas de Psicologia, Lógica, História da Filosofia e Ética.

Após a partida do Prof. Maugüé, o Curso de Filosofia foi dividido entre os seus dois assistentes: Lívio Teixeira

[1902-1975], com a História da Filosofia, e Cruz Costa, com a Psicologia, a Lógica e a Ética. Mais tarde, Gilda de Mello e Souza [1919-2005, filósofa, professora universitária, crítica literária e ensaísta] ficou encarregada das aulas de Estética. Foi então criado o Departamento de Filosofia.

Assevera Cruz Costa que a sua principal preocupação, desde cedo, foi a de chamar a atenção dos jovens para a aplicação da reflexão à realidade brasileira. Ele diz que não lhe foi difícil o caminho, visto que a Semana de Arte Moderna de 1922 já o havia preparado em grande parte. Assim, considera que o seu trabalho nada teve de especulativo e que nunca foi um filósofo, mas somente um filosofante, preocupado com a História, de modo que o que ele escreveu fica a cavaleiro entre a Filosofia e a História.

Com a criação do Departamento de Filosofia, afirma Cruz Costa que, com o objetivo de desenvolvê-lo, recorreu-se à colaboração de professores estrangeiros, cuja formação era mais completa que a dos brasileiros. Vieram diversos professores, entre os quais: Gilles-Gaston Granger [1920-], especialista em Lógica; Martial Guéroult [1891-1976], eminente historiador da Filosofia; Claude Lefort [1924-2010], especialista em ciência política; Michel Debrun [1921-1997] para a disciplina Ética; Gérard Lebrun [1930-1999], para a Filosofia Geral. Vieram também Jules Vuillemin [1920-2001], do Collège de France, para a Lógica e outros mestres que, de passagem, proferiram conferências na Faculdade, como Etienne Gilson [1884-1978].

Com estes professores colaboradores, diz Cruz Costa, o Departamento foi se diferenciando e produzindo novos especialistas nos diversos ramos da Filosofia. Começou, assim, a tomar uma feição mais especulativa. Entre os

novos elementos do Departamento destacaram-se José Arthur Giannotti [1930-], Bento Prado Jr. [1937-2007], Oswaldo Porchat Pereira (atualmente professor emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e da UNICAMP, e fundador do Departamento de Filosofia e do Centro de Lógica e Epistemologia da UNICAMP), João Paulo Monteiro e Marilena de Souza Chauí [1941-], que foram os que Cruz Costa conheceu até deixar, em 1965, a Faculdade.

Em seus cursos Cruz Costa sempre fazia referências a uma sucessão de modas filosóficas. Ele sustenta que a Filosofia no Brasil sempre foi um produto de importação. Na Colônia, a escolástica importada de Coimbra; no Império, o ecletismo; a seguir, o positivismo e o evolucionismo, que chegaram até a República. Depois, o neo-kantismo, um pouco de bergsonismo, muito ralo; o marxismo, o existencialismo e até Husserl, Hartmann e Heidegger. Mais recentemente, o estruturalismo. Até a fundação da Faculdade de Filosofia, o filoneísmo (entusiasmo por novidades) dominou nossa cultura. Era importante haver lido a obra mais recentemente publicada e, de preferência, no original. Mas não se indagava muito se o leitor *assimilava* o que lera. Assim, a *Filosofia*, como muito mais, era privilégio de raríssimas pessoas. Com o advento dos cursos regulares de Filosofia, a situação modificou-se em parte. Começamos então a nos vestir mais simplesmente, mais moderadamente, tendo em conta, por certo, a moda, mas sem os atavios e falsos luxos filoneístas. Fugir à moda não é fácil, mas vestir-se com exagero é ridículo.

Questionado com relação ao seu interesse pelo positivismo, tendo escrito "Augusto Comte e As Origens do Positivismo", Cruz Costa responde que não é positivista, porém atraiu-lhe o fenômeno positivista no Brasil, que ele admite que deva ser ainda melhor estudado e que é

algo de estranho o seu aparecimento. Ele acredita que as razões que apresentou e que outros apresentaram não são suficientes.

Indagado sobre como o marxismo teria infuenciado em suas preocupações, Cruz Costa redarguiu que é um homem de seu tempo e sofreu a influência da obra de Marx que, como ele já disse, começou a conhecer em Paris, ao mesmo tempo que começava a ler Freud. No entanto, ele não entende as filosofias como pontos fixos, imutáveis e invariáveis. Elas são marcos de referência na compreensão do homem e da vida, em vários momentos da história. O desfilar de doutrinas no correr da história é algo que ao mesmo tempo encanta e desencanta. O essencial na filosofia, não são as filosofias, mas o espírito que emana do encontro e desencontro das idéias.

Nos movimentos estudantis que culminaram em 1968, o Departamento de Filosofia da USP sofreu um sério questionamento por parte dos alunos e de alguns professores, sendo uma das críticas a seguinte: os professores pesquisadores em filosofia estariam condescendendo em uma atividade meramente acadêmica de produzir monografias sobre os filósofos, em trabalho que, embora formalmente rigoroso, pouco teria a ver com o genuíno exercício do espírito filosófico, que com isso acabaria se desvitalizando e se tornando incapaz de contribuir para a compreensão dos problemas filosóficos contemporâneos. Questionado sobre como ele viu essa crítica, Cruz Costa responde que, em primeiro lugar, não crê que o trabalho monográfico, que ele julga muito útil, pouco tem a ver com o genuíno espírito filosófico. Afinal, qual o critério para julgar se um trabalho ou outro de filosofia é genuíno? Caráter genuíno (próprio, verdadeiro, natural, exato, legítimo, puro) é dado pelo próprio trabalho e não há regras ou normas para ditá-lo. Ao questionamento referido, de acordo com Cruz Costa,

faltou espírito filosófico. Nos movimentos estudantis de 68, que se deram em toda parte, houve, como é sabido, muita paixão. E a paixão não se dá bem com a razão.

Cruz Costa afirma que as suas preocupações sempre foram com uma filosofia da cultura e, especialmente, com a filosofia política e, por isso, diz que estranhamente incorreu em pecados que nunca julgou estar cometendo. Para ele, a filosofia conduz à política, sendo esta o seu natural desembocadouro.

Indagado sobre como vê os seus trabalhos atualmente [meados da década de 1970], Cruz Costa assevera que eles são muito poucos e hoje tão velhos quanto ele. O seu propósito era trazer a reflexão filosófica ou crítica - e não as filosofias - para o desenrolar da vida brasileira, da qual ele acreditava - e ainda às vezes acredita - há de emergir uma cultura que nos seja própria, que caracterize o que somos no todo da cultura humana.

Questionado sobre se pudesse pensar hoje o curso de filosofia, que exigências formularia para ele, Cruz Costa argumenta que o que pode dizer é que um curso de filosofia pode ser iniciado de várias maneiras: pela matemática, pelas ciências, pela literatura, pela história. O essencial é que o estudante tenha gosto por aquilo que estuda e queira ir mais longe.

2.2 Prof. Newton da Costa[6]

Newton Carneiro Affonso da Costa [16.09.1929-] é um lógico e filósofo brasileiro, nascido em Curitiba, Paraná.

---

[6] A abordagem das memórias do Prof. Newton da Costa, aqui realizada, fundamenta-se parcialmente em entrevistas concedidas a Abrahão (1991), Leite e Cesarotto (1985) e Plastino (1997), bem como em artigo de Krause (1990) e em palestra de Portela Filho (2009).

No tocante à filosofia, ele teve sua iniciação filosófica através da leitura de diálogos de Platão e diversos textos de Aristóteles, ambos em traduções francesas. Para isto ele contou com o apoio de seu tio Milton Carneiro, à época professor de História da Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Atraído para a Filosofia, voltou-se para obras de autores tais como Descartes, Poincaré, Henriques, Lalande e outros. Entretanto, foi o filósofo inglês Bertrand Russell [1872-1970] que impactou fortemente o jovem Newton da Costa. Ainda que este discorde fundamentalmente de Russell como filósofo, o admira enquanto lógico, reformador social e ensaísta publicista.

Ele obteve três graduações pela Universidade Federal do Paraná, a saber: Engenharia Civil, pela Escola de Engenharia, em 1952; Bacharelado em Matemática, em 1955 e Licenciatura em Matemática, em 1956, ambos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O prof. Newton da Costa é conhecido internacionalmente sobretudo como um dos criadores da Lógica Paraconsistente. Esta lógica não-clássica derroga o princípio de não-contradição, segundo o qual uma proposição não pode ser verdadeira e falsa, ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto, ou, alternativamente, dadas duas proposições contraditórias, uma delas é falsa.

A lógica paraconsistente pode fundamentar teorias inconsistentes (contraditórias), mas não triviais. Uma teoria dedutiva T diz-se inconsistente se ela contém pelo menos um teorema A, cuja negação ~A é também um teorema. Caso contrário, T é consistente. Além disso, a teoria T chama-se trivial ou supercompleta se todas as proposições formuláveis em sua linguagem forem teoremas de T. Caso contrário, T diz-se não trivial. Certamente, as teorias triviais não tem interesse do ponto de vista lógico,

posto que nestas não se pode distinguir as proposições que são teoremas das que não o são.

Newton da Costa admite três motivos que o levaram aos estudos sobre a paraconsistência.

O primeiro foi que, desde jovem, teve diversos problemas de natureza psicológica, e sendo seu avô psiquiatra e sua mãe uma grande admiradora de Freud, ele foi levado naturalmente à teoria de Freud para ver se conseguia se curar. Interessou-se muito por seus discípulos, especialmente F. Alexander, cuja teoria ele conhece relativamente bem e procurou usá-la para se autocurar. Ademais, vários anos depois esteve em tratamento psicanalítico durante quatro anos. Com tal experiência, ele começou a perceber que, naquilo que ele pode chamar de discurso analítico, no sentido de diálogo entre a pessoa que está sendo psicanalisada e o psicanalista, certamente há contradições. Há também contradições em sonhos. Ele teve muitos sonhos que eram nitidamente contraditórios. Então ele pensou, fundamentando-se em alguns textos de Freud, se era possível formalizar um tal discurso.

O segundo motivo foi o seu interesse pela dialética, sobretudo por Marx. A filosofia marxista, ao menos em algumas de suas interpretações, admite a existência de contradições, assim como algumas interpretações de Hegel. E, assim, para verificar se era possível, de algum modo, formalizar alguns aspectos do pensamento dialético, foi que ele se preocupou com a paraconsistência.

O terceiro motivo foi que, desde jovem, dedicou-se à matemática, estudando sobretudo a teoria de conjuntos e certas dificuldades que nela apareceram no início do século XX, que são denominadas antinomias cantorianas, paradoxos cantorianos ou ainda contradições da teoria de conjuntos.

O prof. Newton da Costa apresentou o desenvolvimento de suas ideias em lógica em 1963, no seu trabalho intitulado "Sistemas Formais Inconsistentes", como tese de cátedra em Análise Matemática e Análise Superior, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná.

Note-se que em 1963 Newton da Costa empregou a expressão "sistemas formais inconsistentes", pois na época não havia sido ainda elaborado o termo "lógica paraconsistente". Este termo foi proposto pelo filósofo peruano Miró Quesada, e foi usado pela primeira vez em uma conferência proferida por este no Terceiro Simpósio Latino-Americano de Lógica Matemática, realizado na Universidade de Campinas, em 1976.

Newton da Costa teve que ser muito persistente, bastante perseverante, para poder desenvolver suas ideias, porquanto elas eram muito ousadas e heterodoxas. Durante vários anos foi considerado egocêntrico por admitir uma lógica que não exclui contradições.

De acordo com o professor Newton da Costa, atualmente a lógica paraconsistente está tão desenvolvida que ele não consegue seguir mais sua evolução. Ele recebe tantos trabalhos sobre o tema que não é possível acompanhá-los. Ele não quer mais trabalhar sistematicamente na lógica paraconsistente, mas pode assessorar outras pessoas, como no caso de psicanalistas que o procuram.

No que concerne à Filosofia da Ciência, Newton da Costa considera que ela possui três características mais gerais, a saber: 1) deve ser produto de uma obra coletiva, de caráter interdisciplinar, devido à alta complexidade das diversas disciplinas científicas, de cujo conhecimento depende qualquer posicionamento filosófico, para se evitar o risco de ser superficial; 2) é histórica, abordando a ciência somente em relação a um

determinado momento, de modo que no futuro o que vá ser entendido como ciência passa a ser algo inteiramente diferente do que ocorre hoje;. 3) possui caráter não-linear, de sorte que os vários conceitos empregados pelo filósofo acham-se interligados, sendo mutuamente dependentes, o que torna uma exposição de uma concepção filosófica necessariamente imprecisa. Contudo, na medida em que a discussão se aprofunda, as peças vão gradativamente se encaixando e uma concepção geral pode ser nitidamente distinguida. (Cf. KRAUSE, 1990, p.119).

Apesar da diversidade de facetas de sua obra lógico-filosófica, a sua concepção filosófica da atividade científica, buscando entender a natureza e as limitações do ato de conhecer, confere unidade à diversidade de sua obra.

Saliente-se que em homenagem aos 80 anos do prof. Newton da Costa, foi realizado na UNICAMP, no período de 23 a 28 de agosto de 2009, o Evento "Science, Truth and Consistency", primeira reunião da "Académie Internationale de Philosophie de Sciences" no Brasil, conjuntamente com o CLE (Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência) da UNICAMP, sendo que no dia 25 de agosto ele recebeu o título de Professor Emérito da UNICAMP, em cerimônia no Centro de Convenções da Universidade.

Nessa ocasião diversos professores destacaram a importância do trabalho desenvolvido pelo prof. Newton da Costa, entre os quais selecionaram-se os quatro depoimentos (Cf. PORTELA FILHO, 2009) abaixo.

Décio Krause, professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina, admite que se pode dizer que a Lógica surge no Brasil com Newton da Costa, uma vez que os trabalhos anteriores

nessa área tinham quase exclusivamente caráter didático sem qualquer desenvolvimento original.

Elias Humberto Alves, professor aposentado do Departamento de Filosofia da Unicamp e professor da Faculdade São Bento, em São Paulo, sustenta que Newton da Costa é o maior lógico brasileiro, reconhecido internacionalmente,um dos grandes nomes da Lógica contemporânea pelos seus trabalhos em Lógica Paraconsistente.

Ítala D'Ottavianno, professora do Departamento de Filosofia da Unicamp, afirma que Newton da Costa é um dos cientistas brasileiros mais citados e homenageados em nível nacional e internacional. No entanto, não se limitou à pesquisa científica, mas também se dedicou à formação e orientação de muitos estudantes, hoje espalhados em várias universidades brasileiras, latino-americanas e nos demais continentes.

João Ricardo Moreno, professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e presidente da Academia Brasileira de Filosofia assevera que Newton da Costa é modelo de inspiração para as gerações de hoje e do futuro.

2.3 Profa. Marilena Chauí[7]

No que tange a sua formação intelectual, a profa. Marilena Chauí [Pindorama, São Paulo, 1941-] fala um pouco sobre o colegial, atual ensino médio, devido à relevância da Filosofia nesse nível de ensino.

---

[7]Fundamenta-se aqui na Entrevista concedida pela profa. Marilena Chauí à revista Trans/Form/Ação. Marília, v.5, p.5-34, dez.1982.

> É, eu gostaria de falar um pouquinho sobre o colegial, por causa da importância do curso de Filosofia no 2.º grau, só por esta razão. Fiz o colegial numa escola pública em São Paulo, considerada na época das melhores do país, o Colégio Presidente Roosevelt [...]

Ela admite que quatro professores foram decisivos para sua trajetória intelectual:

a) a professora de literatura, que iniciou os alunos através de Carlos Drummond e de Guimarães Rosa, provocando um impacto imenso;
b) a professora de História, que fez os alunos lerem Caio Prado Jr., gerando uma verdadeira revolução a descoberta da História do Brasil através da obra deste historiador;
c) a professora de latim, com quem se aprendia a ter um aguçada sensibilidade para questões de linguagem lendo Cícero e Virgílio;
d) e a figura fundamental do professor de filosofia.

No que tange à influência deste, argumenta ela:

> Esse professor entrou na classe do 1.º ano colegial, portanto, numa classe de jovens entre 15 e 16 anos e, sem nenhuma introdução, expôs Heráclito e, em seguida, Parmênides. Fiquei absolutamente fascinada, não tanto porque eu fosse capaz de compreender o significado do que estava sendo exposto, mas por ver, pela primeira vez e em estado puro, o pensamento funcionando. A idéia de que o pensamento trabalha, e trabalha num registro que destrói todas as certezas visíveis, imediatas, foi uma descoberta espantosa. Sobretudo o modo como o professor apresentou os filósofos. Era inconcebível que tudo pudesse ser movimento, pois a sensação da permanência é muito forte

> e, de repente, alguém, através exclusivamente da operação intelectual, demonstra que tudo é movimento e quando você começa a se convencer dessa mobilidade, você descobre que o pensamento é capaz de trabalhar no sentido inverso e provar que a verdade é a identidade, a imobilidade. Demorou muito tempo para que eu pudesse saber o que isso queria dizer, mas o fascínio, na época, foi descobrir o trabalho do pensamento. Foi decisivo para mim.

No tocante a sua decisão de prestar vestibular para o Curso de Filosofia, a profa. Marilena Chauí assevera:

> Houve um tempo em que eu havia pensado em fazer Letras, mas a descoberta da Filosofia mudou meu rumo. À medida que os conteúdos eram trabalhados (tivemos um curso de lógica aristotélica e um curso de história da filosofia, centrado em Sócrates e nos sofistas), as questões existenciais vieram. Tanto as questões religiosas como as questões políticas, que vieram por si mesmas, sem que em instante algum o professor João Villalobos tivesse estabelecido para nós correlações, relações desse tipo com tudo aquilo que surgia nas aulas. Era uma maneira que ele tinha de oferecer a filosofia que incentivava os alunos a trabalharem sozinhos, a partir do que ouvíamos. Por isso fui fazer Filosofia.

Quanto ao curso de graduação em Filosofia na USP e ao início da atividade docente também nesta universidade, a profa. Marilena Chauí sustenta que:

Minha experiência foi a de um curso de Filosofia que ampliava os motivos pelos quais eu tinha ido para a faculdade. As questões sobre o funcionamento do pensamento, sobre o trabalho das idéias, sobre a relação da filosofia com os problemas políticos e com os problemas pessoais (embora essa relação nunca fosse explicitamente colocada nos cursos), tudo isso era suscitado pelos cursos. Evidentemente, acho que saí do 4.° ano de filosofia com o mesmo sentimento que todo estudante de Filosofia provavelmente tem, isto é, o da dispersão, da fragmentação, a impressão de que, no fundo, você foi informado de muitas coisas, aprendeu certos jeitos de trabalhar, mas não sabe muito bem como coordenar ou unificar tudo aquilo. No meu caso particular, a experiência como professora de Filosofia num curso secundário foi muito importante, assim como foi muito importante porque foi a primeira possibilidade que tive para, sozinha, começar a reunir o que eu havia recebido na faculdade e organizar a minha própria maneira de trabalhar. Acho que não seria possível generalizar, mas no meu caso particular, os instantes de sistematização, de avaliação do significado do trabalho filosófico sempre me vieram através do trabalho como professora mais do que através dos meus primeiros exercícios acadêmicos como o mestrado e o doutoramento. Penso que um trabalho como o da minha tese de livre-docência, e depois os pequenos textos e conferências que tenho feito, são muito mais resultado de eu ter sido e ser professora de filosofia. Para mim, a filosofia tem uma tamanha relação com o falar e o ouvir, tem uma tamanha dimensão de diálogo, de conversa, que é muito por aí que surgem depois as minhas coisas escritas. De alguma maneira, minhas leituras e as leituras que irão desembocar em alguns escritos nascem porque foram antecedidas de conversas. Conversas que suscitaram o desejo, a necessidade ou a importância de ler e de escrever.

A profa. Marilena Chauí menciona alguns docentes que mais a influenciaram em sua formação na USP:

> As figuras do [Gérard] Lebrun, como professor exemplar, e do Bento Prado [Jr.], como o dialogador exemplar, foram decisivas para mim. As aulas do Lebrun e do Bento, que se prolongavam além das salas de aulas (e tinham seus momentos mais altos fora das salas de aulas), marcaram meu modo de me relacionar com a filosofia. Embora eu tenha sido aluna de muitos outros professores e tenha profunda admiração pelo [Michel] Debrun, pelo [João] Cruz Costa, pelo professor Lívio [Teixeira] [...] acho que as figuras marcantes foram as do Lebrun e do Bento. E a do Bento permanece para sempre, como um horizonte. Depois, já como professora no Departamento, foi grande a importância de Maria Sylvia [Carvalho Franco], que me trouxe algo que eu buscava e era incapaz de encontrar: a possibilidade de perceber a articulação entre Filosofia e História, Filosofia e Política. A presença de Maria Sylvia significou uma virada na minha atividade. Maria Sylvia não tem contemplação, critica até o fim e , no meu caso em particular (como tenho tendências masoquistas), essa crítica não é paralisadora, pelo contrário, é de grande estímulo. Evidentemente, a pessoa mais importante em minha formação é Claude Lefort, não só pela radicalidade de seu pensamento e pela novidade fecunda de tudo quanto ele escreve, mas também pela relação apaixonada com a filosofia que ele herdou de Merleau-Ponty. Aliás, eu conhecia Lefort justamente porque meus primeiros trabalhos foram sobre Merleau-Ponty.

Após efetivar uma avaliação geral de sua formação, a profa. Marilena Chauí concede que:

> De alguma maneira, acho que há uma certa continuidade na minha formação, embora marcada por pessoas muito diferentes na sua produção, na sua relação com a política e com a Universidade. Foi um caminho no qual fui descobrindo, de maneira muito lenta, o lastro histórico da filosofia, a dimensão crítico-política da filosofia, a natureza específica da filosofia enquanto escrita e leitura, enquanto discurso e livro.

2.4 Professores de Filosofia do Maranhão

Dentre os professores de filosofia do Maranhão, apresentamos os depoimentos de um que foi aluno da primeira turma do curso, de uma professora que foi aluna da segunda turma e, finalmente, do autor desse artigo.

2.4.1 Prof. José Maria Ramos Martins[8]

Nasceu na cidade de Timon, Maranhão, quando ainda se chamava São José das Flores, ou simplesmente Flores, no dia 27 de março de 1920.

Terminado o Curso de Direito fez concurso para o serviço público e, concomitantemente, começou a advogar.

No que tange à criação da Faculdade de Filosofia de São Luís, assevera o prof. José Maria (FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.343):

> Na década de cinquenta, Dom [José de Medeiros] Delgado [1905-1988], arcebispo de São Luís [de 1951 a 1963], um homem extremamente atuante,

[8]Cf. FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.323-366. Fundamentado em Entrevista realizada nos dias 24 de julho, 27 de agosto e 25 de setembro de 1999.

> e a Academia Maranhense de Letras, com Clodoaldo Cardoso [1894-1971] na Presidência, Mário Meireles [1915-2003] e outros que faziam parte da Diretoria, convergiram os seus esforços para que se criasse no Maranhão uma Faculdade de Filosofia. O Arcebispado contribuiu com os professores propriamente de Filosofia, porque os padres a estudaram nos seminários; os outros professores, a Academia os foi conseguindo para os diversos cursos: de História e Geografia, de Letras, de Pedagogia e de Filosofia. Havia muita gente boa em São Luís, que podia ensinar nesses cursos. Assim, com essa confluência de esforços, se criou a Faculdade de Filosofia de São Luís.

A respeito de sua entrada como discente no curso de Filosofia e do ambiente de estudo, relata o Prof. José Maria (FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.344):

> Já formado em Direito e pretendente ao magistério superior na Faculdade de Direito, fiz o vestibular para o Curso de Filosofia. Foi uma experiência gratificante, porque, embora se tratasse de uma Faculdade nova, que estava,portanto, no começo, os professores eram muito dedicados. Fui da primeira turma [1953], com excelentes colegas e professores. Os temas mais importantes eram debatidos em seminários, seguidos de estudo em grupo das obras básicas. O ambiente de estudo, no Curso de Filosofia, era estimulante. Acredito que nos outros cursos [da Faculdade de Filosofia], ocorresse o mesmo; os alunos estavam realmente interessados em estudar e aprender, e não apenas em obter diploma. O interesse era pelo conhecimento. E, isso, efetivamente, fez o curso crescer no conceito público.

No que concerne à contribuição dos professores do Curso de Filosofia para a sua formação filosófica assim como para o alargamento de sua visão da Ciência do Direito, diz o prof. José Maria (FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.344):

> Durante o Curso, tive oportunidade de estreitar amizade com o professor Bacelar Portela, que reputo dos mais competentes que tive no ensino superior. As novas gerações o devem ter conhecido, pelo menos, de nome. Era médico, operava quase diariamente, e também homem de cultura geral fabulosa. No Curso de Filosofia, foi professor de Psicologia; noutros cursos, ensinou Fisiologia, Física, além de dominar muito bem a Matemática. Quando saíamos da aula, formávamos um pequeno grupo na Praça Gonçalves Dias. Ficávamos conversando mais tempo na praça, que dentro da sala de aula. [...] Foi ele quem, sem o pretender, me direcionou para os novos rumos dos estudos jurídicos. [...] Eram dessa categoria os mestres da Faculdade de Filosofia, em sua fase inicial [...] José de Ribamar Carvalho [1923-1972], cônego e, mais tarde, reitor da Universidade, jovem e talentoso professor da Faculdade de Filosofia, nos acompanhou o curso durante quatro anos. O cônego [Antônio Bezerra] Bonfim [1923-1965], que chegou a ser diretor da Faculdade [de Filosofia], era outro grande professor de Ética e Estética. Todos eles contribuíram para que eu passasse a ter uma visão sociológica e filosófica, que me permitiu uma espécie de abertura no campo dos estudos jurídicos; não mais aquela visão estreita, legalista, própria do profissional de Direito, que invoca diariamente a legislação e a jurisprudência dos tribunais, com vista à sua aplicação.

Quanto ao desenvolvimento da Faculdade de Filosofia e à fundação da UFMA, afirma o prof. José Maria (FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.345):

> A Faculdade de Filosofia cresceu rapidamente, chegando a ter onze cursos, quando já fazia parte da UFMA. Dentro da Faculdade, fui-me enfronhando e participando de sua administração e acabei, sem que isto estivesse nas minhas cogitações, diretor da mesma, em razão da morte do cônego Bonfim, então seu diretor, e permaneci nessa função durante sete anos. Nos três primeiros anos, integrava a Universidade Católica; nos quatro anos restantes, passou a fazer parte da Universidade Federal, formada pela fusão da [Universidade] Católica com as faculdades federais de Direito, Farmácia e Odontologia, acrescida, mais tarde, da de Economia. Isso aconteceu em [21 de outubro de] 1966, quando houve a junção de todas as escolas superiores para formar a Universidade Federal do Maranhão. Daí por diante, a Universidade se desenvolveu celeremente, em razão dos recursos que lhe foram destinados, chegando ao que é nos dias atuais [...]

No que se refere à expansão do ensino superior no Maranhão, argumenta o prof. José Maria (FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.345) que:

> Hoje [1999], temos uma universidade federal, uma estadual, o CEUMA, e várias outras instituições de ensino superior em fase de organização. E é de notar que esse crescimento se estendeu ao interior do Maranhão, onde não existia absolutamente nada, onde era dificil até encontrar escolas de Ensino Médio; lá um ou outro município é que tinha Ensino Médio. Atualmente, há cursos superiores em diversos municípios. Em Imperatriz, por exemplo,

> há uma efervescência de cursos, suficientes para compor uma Universidade. Falam até na Universidade do Vale do Tocantins, com sede em Imperatriz. Do ponto de vista cultural, operou-se extraordinária mudança no Maranhão. Mudança de mentalidade dos professores, dos estudantes e da própria comunidade.

No tocante a seu ingresso como professor na Faculdade de Direito e na Faculdade de Filosofia e a suas atividades docentes e administrativas, sustenta o prof. José Maria (FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.345-346) que:

> Meu trabalho como professor foi extremamente gratificante. Ingressei na Faculdade de Direito como professor interino da primeira cadeira de Direito Penal e livre-docente de Introdução à Ciência do Direito. A primeira turma que ensinei na Faculdade de Direito concluiu o curso em 1960 e me escolheu para paraninfo, por ter sido eu o professor calouro, que ingressou exatamente com essa turma. Denominou-se Brasília, em homenagem à nova capital do País. [...] Depois que terminei o Curso de Filosofia, passei a ensinar também na Faculdade de Filosofia. Meu contato com os estudantes se estreitou ainda mais, porque, além de ensinar, fui também diretor. Houve tempo em que a Faculdade de Filosofia tinha quase mil alunos, que me procuravam com os mais diversos problemas.

O prof. José Maria Ramos Martins foi reitor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no período de 1975 a 1979.

---

[9] Cf. Faria e Montenegro, 2005, p.33-46. Fundamentado em Entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 1999.

2.4.2 Profa. Alcina da Luz Santos Ferreira[9]

Nasceu em São Luís no dia 24 de julho de 1924 e faleceu no dia 21 de dezembro de 2010.
No que concerne a sua entrada como aluna do Curso de Filosofia, a profa. Alcina (FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.39) assevera que:

> Escolhi o Curso de Filosofia entre as várias opções. Poderia ter escolhido Direito, Farmácia, Odontologia, Serviço Social, Línguas Neolatinas, Pedagogia, História e Geografia, mas sempre me senti atraída pela especulação, e a Filosofia que questiona o mundo, o homem e o Ser Superior foi sempre o que eu desejei. Queria questionar, não por questionar, pois, no meu entender, a pessoa humana só domina o assunto a que se dedica, que estuda, com relativa profundidade, porque absoluto só Deus. De onde vim? Para onde vou? Qual o meu papel neste mundo, como ser inteligente e livre, porém limitado e finito? Eram perguntas que me direcionavam para a Filosofia. Graças a Deus fiz o vestibular para a Faculdade de Filosofia de São Luís e fui aprovada. Era a segunda turma daquela Faculdade e eu estava feliz.

No que tange à Faculdade de Filosofia e a seus docentes, diz a profa. Alcina (FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.39-40):

> A Faculdade de Filosofia, recentemente criada por um convênio entre a Fundação Paulo Ramos e a Arquidiocese de São Luís do Maranhão- sendo arcebispo Dom José de Medeiros Delgado, logo ganhou a confiança do povo maranhense. Os professores eram excelentes: competentes, pontuais, assíduos, enérgicos, mas educados. Tinham um ideal que conseguiram passar aos seus discípulos: o de trabalhar com entusiasmo, dando cada um tudo de si mesmo para que num

futuro próximo fosse criada uma Universidade, com vários cursos de muita credibilidade [...] Os alunos, num clima de paz e solidariedade, amavam sua Faculdade e se deslumbravam com a sabedoria dos professores nas disciplinas ministradas. Cada professor deixou algo de positivo para a vida. Tenho receio de citar nomes e omitir pessoas importantes no magistério, naquele momento histórico. Citarei apenas alguns nomes dos mestres da Filosofia, a fim de que os filósofos [...] relembrem nossos primeiros passos na tão querida Faculdade de Filosofia de São Luís. O padre Aluísio Deina Gosch, jesuita, ministrava a disciplina História da Filosofia, e transmitia com uma clareza singular, mas exigia que o aluno estudasse muito; o frei Alberto Mersmann [06.01.1912-22.04.1978, frei franciscano, professor do Departamento de Filosofia da UFMA e do Centro Teológico do Maranhão (CETEMA), atual IESMA, cujo nome é dado à Biblioteca do IESMA, e que, se vivo estivesse, teria celebrado em 2012 o seu centenário de nascimento], de Metafísica e Psicologia Educacional, alemão, que em pouco tempo dominou a língua portuguesa e tinha uma cultura invejável, no bom sentido; o padre Zezinho, um italiano de baixa estatura que até dramatizava para entendermos melhor a Ontologia; o cônego Ribamar Carvalho, um professor de uma inteligência e preparo indiscutíveis, muito humano porque não se preocupava apenas em informar, mas em formar cada futuro professor com responsabilidade e amor pela profissão e pela pessoa do aluno, cuja personalidade não deveria ser deformada; o cônego Bonfim, com a grande preocupação de formar o homem integral numa sociedade que lhe desse condições de desenvolver as várias dimensões humanas; o monsenhor Santana, professor de Cosmologia, [...] o Dr. Bacelar Portela e o Dr. Sebastião Ferreira, médicos que ministravam Psicologia Experimental [...]

A respeito da importância do Curso de Filosofia e das correntes filosóficas afirma a profa. Alcina (FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.40-41) que:

> O Curso de Filosofia é belíssimo. É impossível numa entrevista mostrar como foi maravilhoso conviver com os representantes da Filosofia Antiga, da Filosofia Cristã, da Filosofia Medieval, da Filosofia Moderna, da Filosofia Contemporânea, da Filosofia no Brasil, mas posso dizer aos jovens que a Filosofia não é encontrada pronta nas lojas, porém, quem consegue pelo menos aprender a refletir é mais feliz do que os que falam e agem sem pensar [...] Todas as correntes filosóficas têm o seu valor porque revelam o contexto de sua época, e assim sabemos qual a preocupação maior dos pensadores naquele momento histórico. Hoje, que o pragmatismo e o utilitarismo predominam e que o pensar está voltado para o ter, e que o homem de tanto se preocupar com o ter se esqueceu de ser homem, de ser solidário, de ser fraterno e até mesmo de ser gente, algumas pessoas dizem que Filosofia como tal não dá dinheiro, não tem valor. Esquecem-se de que a Filosofia coloca a pessoa diante da realidade, ensina a refletir, a viver e conviver com o outro, a descobrir a importância do outro, porque 'homem algum é uma ilha'; ajuda também na descoberta dos nossos limites, a termos maior complacência conosco e com as pessoas que nos cercam, porque somos todos limitados.

Quanto ao ingresso na atividade docente e ao exercício da mesma, sustenta a profa. Alcina (FARIA e MONTENEGRO, 2005, p.41-42) que:

Ainda estudante, fui assistente de frei Alberto Mersmann e de monsenhor Santana. Não tinha remuneração e os professores escolhiam os alunos que tivessem disponibilidade e bom aproveitamento de modo geral. O assistente daquela época corresponde ao atual monitor. [...] Ingressei no magistério superior na Faculdade de Filosofia em 1960 [...] Exercer o magistério, foi para mim uma grande experiência e também uma realização pessoal, apesar dos muitos obstáculos em vários aspectos. Tive a oportunidade de dar tudo de mim mesma nessa bela profissão, e de receber dos alunos que ao mesmo tempo que crescem no saber, nos estimulam a nos aprofundar, e nessa troca nos tornamos efetivamente mais fortes, mais animados para lutar no sentido de que todos consigam caminhar e desenvolver suas potencialidades. Apesar de ser um trabalho edificante- essa verdade é incontestável-, os professores são pouco valorizados, especialmente na nossa área, porque além de acharem que Filosofia não dá dinheiro, parece haver um interesse de que as pessoas não reflitam, e continuem dando lugar de destaque aos astutos. Os inteligentes buscam a verdade, que nos libertará de nossas limitações, dando a cada um o que lhe é devido, e os astutos ficam detidos na satisfação dos seus próprios interesses. Em todo trabalho que executo até hoje, tenho o cuidado de dosar responsabilidade, rigor de que trata a Filosofia e amor [...]. E na sala de aula não poderia ser diferente. Procurava dar a disciplina enfocando o essencial, num clima de simplicidade e serenidade, em que os alunos se sentissem à vontade para questionar, dialogar, e a aprendizagem fosse uma realidade, num mundo tão atribulado, em que todos correm e a maioria nem sequer sabe aonde quer chegar. Sinto-me satisfeita por ter participado

da construção da UFMA, e do seu crescimento, e feliz porque muitos alunos da nossa Universidade prosseguiram nos estudos e hoje são profissionais capacitados, pessoas humanas realizadas e respeitadas. Apesar do Curso de Filosofia ter enfrentado muitas dificuldades, acredito que se eu tivesse de optar hoje, a minha escolha seria Filosofia, e novamente ingressaria no magistério.

2.4.3 Prof. Raimundo Nonato Araujo Portela Filho[10]

Nasci em Parnaíba, Piauí, em 21.04.1955, sendo filho de pais maranhenses.

Além da memória pessoal, foi de fundamental importância para o relato e o resgate de alguns acontecimentos relevantes da história do Curso de Filosofia da UFMA, a consulta a dois livros de atas das Assembléias Departamentais. O primeiro livro de atas consultado tem 50 folhas, iniciando-se com a ata do dia 20.03.1980 e terminando com a ata de 02.04.1981. O segundo livro de atas, continuidade do primeiro, consta de 100 folhas, sendo a primeira ata datada de 09.04. 1981 e a última datada de 25.10.1985. Assim, os dois livros de atas juntos, com um total de 150 folhas, cobrem um período de cerca de cinco anos e sete meses.

2.4.3.1 Aspectos de Nossas Atividades Docentes na UFMA

Fui aprovado em processo seletivo para o cargo de professor colaborador do Departamento de Filosofia da UFMA, que hoje corresponde ao cargo de professor

[10]Parcialmente fundamentado em PORTELA FILHO, Raimundo Nonato Araujo. **Tempo e memória:** aspectos históricos do Curso de Filosofia da UFMA. São Luís, 2011. 21p. (Palestra proferida na XX Semana de Filosofia da UFMA em 2011). E para maiores detalhes curriculares do autor cf: <http://lattes.cnpq.br/3364078189460980>.

substituto, tendo sido admitido em 01.03.1980 e fui aprovado em Concurso para Ingresso na Carreira do Magistério Superior na UFMA, realizado no período de 18.02 a 24.02.1981.

A minha primeira participação em Assembléia Departamental como professor do DEFIL ocorreu no dia 20 de março de 1980, 19 dias após ser admitido como professor colaborador. Presidiu essa Assembléia a subchefe de Departamento, profa. Nady Moreira Domingues da Silva, visto que a chefe, profa. Maria de Jesus Medeiros Muniz e Silva, encontrava-se ministrando aulas no Campus da UFMA em Imperatriz. Note-se que atualmente não existe mais a figura de subchefe de Departamento na UFMA. Além da profa. Nady, estiveram presentes nessa Assembléia os seguintes professores, em ordem alfabética: 2 Alcina da Luz Santos Ferreira, 3 Angel Vega Rodriguez, 4 João Correia Tavares, 5 José de Ribamar Castro, 6 Manoel da Penha Oliveira, 7 Maria Victória Borges Díaz de Sousa, 8 Marília Lameiras Pinto, 9 Raimundo Nonato Araujo Portela Filho e 10 Sofia da Graça dos Santos (Cf. Ata da Assembléia Departamental de 20.03.1980, Livro 1, fl.1).

À fl.3 da Ata dessa Assembléia está registrado:

> Tendo em vista o Simpósio Nacional da SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas) juntamente com a Reunião da SBPC (Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência), em julho [de 1980], no Rio de Janeiro, e o Simpósio de Ética, em setembro, no Paraná, apresentaram-se candidatos às passagens e diárias a serem fornecidas pela Universidade. Havendo possibilidade apenas para quatro passagens e tendo-se apresentado maior número de interessados procedeu-se à votação [...] Ficaram designados portanto a profa. Maria Victória

> e o prof. Portela para participarem da reunião SEAF/SBPC e a profa. Marília e o prof. João Tavares para o de Ética.

Vale lembrar que essa Reunião Anual da SBPC, em julho de 1980, no Rio de Janeiro, foi a 32ª. Reunião Anual e a nossa primeira participação em reuniões da SBPC. Quinze anos depois, em 1995, foi realizada em São Luís, no Campus da UFMA, a 47ª. Reunião Anual da SBPC, da qual participamos com a apresentação de uma Comunicação Oral intitulada "Sobre a Tese de Church" e também ocupávamos na época a chefia do Departamento de Filosofia da UFMA. Ademais, orientamos o aluno do Curso de Filosofia Cristiano Capovilla, atualmente professor de Filosofia do Colégio Universitário (Colun) da UFMA, no trabalho que ele apresentou nessa 47ª. Reunião Anual da SBPC, intitulado "Fundamentos Epistemológicos da Mecânica Quântica". De 1998 até o presente temos participado ininterruptamente das reuniões da SBPC com a apresentação de trabalhos elaborados juntamente com minha esposa, a professora Carmem Maria Almeida Portela, que tem sido o meu grande estímulo e suporte desde que nos conhecemos. Cabe destacar que dezessete anos após a 47ª. Reunião da SBPC de São Luís, a saber, no ano de 2012, foi realizada, de 22 a 27de julho, a 64ª. Reunião Anual da SBPC, novamente nesta cidade, no Campus da UFMA, ano do quarto centenário de fundação da cidade de São Luís. Neste Evento apresentamos, juntamente com a profa. Carmem, o trabalho intitulado "Aspectos Histórico-Filosóficos da Tecnologia".

Na Assembléia Departamental do dia 17.04.1980 foi abordado o falecimento do filósofo existencialista e escritor francês Jean-Paul Sartre [21.06.1905- 15.04.1980], que ocorreu dois dias antes da realização dessa Assembléia. A este respeito, diz a Ata da aludida reunião (Livro 1, fl.6):

> Várias opiniões foram emitidas para lembrar o evento, prevalecendo, entretanto, a idéia de celebrar um painel, onde a matéria a ser comentada e discutida fosse a **última** entrevista que o filósofo concedeu a um jornal francês. Essa entrevista seria previamente fornecida aos professores para informação do seu conteúdo. [...] A profa. Marília ficou incumbida de enviar, em nome do Departamento, uma carta de condolência[s] à Academia Francesa de Letras, da qual o filósofo era figura relevante.

Na Assembléia Departamental Extraordinária do dia 04.06.1980 (Livro 1, fl.15) estiveram presentes os professores: 1 Angel Vega Rodriguez, 2 Elza Maria Brito Patrício, 3 José de Ribamar Castro, 4 Manoel da Penha Oliveira, 5 Maria de Fátima Teixeira Bandeira, 6 Maria de Jesus Medeiros Muniz e Silva (presidente da Assembléia), 7 Maria do Amparo Lago e Cruz, 8 Marília Lameiras Pinto, 9 Nady Moreira Domingues da Silva, 10 Raimundo Nonato Araujo Portela Filho e 11 Sofia da Graça dos Santos. Além dos monitores Manuel Ventura Campos dos Santos e Benedito Coelho Nunes. Nessa Assembléia (Livro 1, fl.15):

> Foi colocada em discussão a reforma do currículo do Ciclo Básico e a Assembléia Departamental endossou a sua proposta já enviada pelo Departamento de Filosofia em outubro de 1979, quando do início dos trabalhos. Foi escolhido o Prof. Raimundo Nonato Araujo Portela Filho como representante do Departamento de Filosofia na Assembléia a ser realizada, ainda este mês [junho de 1980], no Centro de Estudos Básicos [atual Centro de Ciências Humanas] para definir o ante-projeto do novo currículo.

A Ata da Assembléia Departamental Extraordinária de 02.04.1981 (Livro 1, fl. 49) registra que: "[...] a profa.

Elza avisou à Assembléia Departamental a respeito de palestra a ser proferida pelo Prof. Raimundo [...] Portela Filho no dia 15 de abril do corrente ano, versando sobre o tema Filosofia, Ciência e Sociedade."

Saliente-se que a Profª. Elza Maria Brito Patrício empenhou-se firmemente na luta pelo retorno da disciplina Filosofia ao 2° Grau (atual Ensino Médio), assim como pela sua implementação no 1° Grau (atual Ensino Fundamental), juntamente com outros professores do DEFIL/UFMA.

Relata a Ata da Assembléia Departamental de 29.04.1982 (Livro 2, fl. 27) que: "A profa. Nady informou o término do tempo de ensino da disciplina Filosofia das Ciências. O prof. Portela manifestou seu interesse em ensinar a referida disciplina."

Informa a Ata da Assembléia Departamental de 17.08.1984 (Livro2, fl.66) "[...] o falecimento [...] do filósofo francês, de grande penetração no Brasil, Michel Foucault [Poitiers, 1926- Paris, 25.06.1984]."

A Ata da Assembléia Departamental de 22.02.1985 (Livro2, fl.85) relata que: "O Sr.Presidente [Prof. Mário Cella] abriu a sessão felicitando o Prof. Raimundo Nonato Araujo Portela Filho pela sua aprovação na seleção para o Curso de Mestrado [em Filosofia na Universidade Federal da Paraíba] [...]."

Registra a Ata da Assembléia Departamental Extraordinária de 11.10.1985 (Livro2, fl.98) que: "[o prof. Mário Cella] fez alguns esclarecimentos a respeito da palestra do prof. Matthew Lipman, que versará sobre 'Filosofia da Criança', que será realizada hoje [dia 11] às 20horas, no auditório Jarbas Passarinho [atual Auditório Central]". Essa Ata também registra a apreciação do Relatório Semestral de Avaliação do Curso de Mestrado do Prof. Raimundo Nonato Araujo Portela Filho.

Concluí o Curso de Mestrado em Filosofia, área de

Lógica e Filosofia das Ciências, em 1990.

No que tange à atividade docente, sempre gostei de ministrar aulas. A minha primeira experiência como professor ocorreu informalmente aos 15 anos, quando estava na 8ª série do curso ginasial [9ª série do ensino fundamental atualmente], e alguns colegas de classe, com dificuldades em matemática, pediram-me para eu ministrar aulas dessa disciplina a eles.

Ao decidir prestar vestibular para o Curso de Filosofia, eu já tinha o propósito de seguir a carreira acadêmica e futuramente submeter-me a concurso para ingresso na carreira do magistério superior.

Desde o início de minhas atividades docentes tenho como objetivo que cada discente leia e pesquise o máximo que ele puder durante o período de ministração de uma dada disciplina. Assim, fico muito contente e realizado em minha profissão, sempre que eu percebo a dedicação, o interesse, o processo de busca de conhecimento e de aperfeiçoamento do aluno. E procuro incentivar, estimular também os discentes que por alguma razão não se envolvem tão intensamente no processo de estudo e pesquisa.

Tenho, ademais, orientado alunos em Programas de Iniciação Científica [PIBIC], Monitorias e Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação e de Pós-Graduação.

Já ministrei na UFMA, ao nível de graduação, as disciplinas Lógica, Filosofia das Ciências Naturais, Filosofia das Ciências, Metodologia Científica, Introdução à Filosofia, História da Filosofia Moderna, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente. Ao nível de pós-graduação ministrei as disciplinas Metodologia da Pesquisa, Metodologia da Pesquisa Filosófica e Filosofia da Linguagem.

Alguns artigos elaborados conjuntamente com a profa. Carmem Maria Almeida Portela foram publicados

na Revista "Cadernos de Pesquisa", publicada pela Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão e na Revista "Ecos do IESMA", publicada pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão.

Um Evento relevante para a História do Curso de Filosofia da UFMA é a realização das Semanas de Filosofia. A I Semana de Filosofia foi realizada no período de 13 a 17 de outubro de 1981, da qual participamos como membro da Comissão Organizadora. No ano de 2011 foi realizada a XX Semana de Filosofia. A Semana de Filosofia deixou de ocorrer nos seguintes anos: 1985,1990 a 1994, 1999, 2001 a 2003, 2005 e 2012.

2.4.3.2 Cursos de Pós- Graduação Latu Sensu (Especialização) em Filosofia na UFMA

De 1980 até o ano de 2012 foram promovidos pelo DEFIL/UFMA 6 cursos de especialização, a saber: 1- Filosofia Contemporânea (1980-1981), 2- Metodologia da Pesquisa Filosófica (1982-1984), 3- Filosofia da Natureza e da Sociedade (1985-1986), 4- Filosofia Contemporânea (1996-1998), 5- Filosofia Política (2009-2010) e 6- Estética (2011-2012).

Participei como aluno dos dois primeiros cursos de especialização e fui professor do quarto curso de especialização acima mencionado.

Está prevista, para o período 2013-15, a realização de um Curso de Especialização em Lógica e Ciências Cognitivas, no qual ministrarei uma disciplina de Lógica abordando os teoremas de incompletude de Gödel.

2.4.3.3 A Situação Presente e Algumas Reflexões Sobre o Futuro do Curso de Filosofia da UFMA

Após este resgate histórico de aspectos da minha

trajetória no curso de Filosofia da UFMA como professor, assim como da trajetória do próprio Curso de Filosofia, teceremos algumas considerações quanto à situação atual e às perspectivas do Curso de Filosofia da UFMA.

Até o presente, o DEFIL tem promovido e oferecido:

a) Curso de Graduação em Filosofia, ao nível de Licenciatura;
b) Cursos de Extensão;
c) Disciplinas, ao nível da graduação, para outros cursos da UFMA, tais como: Lógica, Metodologia Científica, Filosofia das Ciências, Introdução à Filosofia, Filosofia, Ética, Deontologia Profissional e Estética;
d) Cursos de Atualização;
e) Cursos de Especialização, tendo ocorrido de 1980 até 2012 seis cursos de especialização, como já exposto.

Tem sido relevante também a formação de diversos grupos de estudos e de pesquisa ao longo dos anos. Atualmente, sou integrante do Grupo de Estudos em Lógica e Filosofia Analítica.

Prevejo que em um futuro bem próximo o Departamento de Filosofia da UFMA terá plenas condições de constituir um Curso de Mestrado em Filosofia, tendo em vista o incremento de mestres e de doutores, assim como o aumento da produção científica docente.

A implantação de um Curso de Mestrado provocará melhorias na graduação de Filosofia, estimulará a procura de vestibulandos para fazer o Curso de Graduação e, posteriormente, fazer seleção para realizar o Curso de Mestrado. Além disso, desencadeará um grande

intercâmbio entre o Curso de Filosofia da UFMA e Cursos de Filosofia de outras universidades e faculdades, bem como com cursos afins, de outras universidades do pais e do exterior, o que alargará as atividades desenvolvidas no Curso de Filosofia da UFMA nos niveis de Ensino, Pesquisa e Extensão.

3 CONCLUSÃO

Partindo da ausência para fundar outra presença, a escrita leva o significado sempre para a posteridade. Nesse sentido, rompe-se com a ideia de linearidade temporal, visto que o instante original das formulações jamais seria atingido, pois ele não estaria no passado, mas na sua reinterpretação no presente.

Se a memória não resgata a exatidão, o momento já será outro no instante do resgate. Nenhum sentido pode ser considerado como previamente constituído. Nada está pronto, tudo está sendo feito, tudo está sendo construído.

No tocante às memórias de professores de filosofia brasileiros, o autor deste artigo teria um amplo leque de opções. Saliente-se que a amostra, aqui escolhida, de seis docentes, pretende representar efetivamente todos os professores de filosofia brasileiros.

Optou-se por abordar as memórias: 1- do prof. João Cruz Costa, entre outras razões, por ser considerado o principal responsável pela criação do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo juntamente com o prof. Lívio Teixeira; 2- do prof. Newton da Costa, entre outras razões, por ser um dos principais lógicos e filósofos da ciência não somente ao nível de Brasil, mas internacional; 3- da profa. Marilena Chauí, entre outras razões, por ser uma das principais filósofas brasileiras; 4- do prof. José Maria Ramos Martins, entre outras razões, por ter sido aluno da

primeira turma do Curso de Filosofia [1953] da Faculdade de Filosofia de São Luís e, posteriormente, docente do mesmo Curso; 5- da profa. Alcina da Luz Santos Ferreira, entre outras razões, por ter sido aluna da segunda turma do Curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia de São Luís e, ulteriormente, docente do mesmo Curso; 6- do prof. Raimundo Nonato Araujo Portela Filho,entre outras razões, por estar exercendo a docência no Departamento de Filosofia da UFMA desde março de 1980 e, por conseguinte, já haver dedicado um tempo considerável ao ensino, à pesquisa e à extensão em Filosofia.

Ressalte-se que o autor desse artigo não conheceu pessoalmente apenas o Prof. João Cruz Costa, mas: 1- participou de cursos, conferências e palestras em Encontros Brasileiros de Lógica, no Curso de Mestrado em Filosofia da UFPB e, durante o segundo semestre de 1988, em São Paulo, em disciplinas dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Filosofia da USP, área de Lógica, ministrados pelo Prof. Newton da Costa; 2- acompanhou conferências, palestras e mesas-redondas em congressos que tiveram a participação da profa. Marilena Chauí; 3- foi aluno do Curso de Graduação em Filosofia no período em que o prof. José Maria Ramos Martins foi reitor da UFMA e, além disso, este foi membro da Comissão Examinadora do Concurso Público Para Ingresso na Carreira do Magistério Superior da UFMA, do qual o autor desse trabalho participou e foi aprovado, em fevereiro de 1981; 4- foi aluno da profa. Alcina da Luz Santos Ferreira no Curso de Graduação e, a partir de março de 1980, quando aprovado em processo seletivo de professor colaborador [substituto], passaram a ser colegas de trabalho no Departamento de Filosofia da UFMA até a aposentadoria da mencionada professora no início da década de 1990.

Conclui-se dedicando-se este artigo a todos os

professores de filosofia brasileiros, desde os que lidam com a Filosofia Para Crianças, com a Filosofia no Ensino Médio até os que atuam na Filosofia no Ensino Superior, quer ao nível de graduação quer ao nível de pós-graduação em sentido lato e em sentido estrito.

PHILOSOPHY, MEMORY AND CONTEMPORANEITY

ABSTRACT

Approach of aspects of relation among philosophy, memory and contemporaneity. Firstly, an examination of the relation between time and memory is accomplished. Then, memories of some Brazilian Philosophy professors are presented as regards relevant aspects of their academic lives as well as their insertion in contemporary socio-historical context. Finally, some conclusions are drawn.

Keywords: Philosophy. Time. Memory. Contemporaneity. Philosophy Professor.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** 5.ed. rev. e ampl.São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAHÃO, Eliane Morelli.**Transcrição da Entrevista com o Professor Dr. Newton Carneiro Affonso da Costa.** Águas de Lindóia, 12 de outubro de 1991. Depoimentos orais realizados pelos Arquivos Históricos do CLE/ UNICAMP.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões.** 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad; PEREIRA, Glaucia Rezende. Tempo-memória: algumas reflexões. **Integração.** v. 13, n.51, p,305-308, out. dez. 2007.

BARBERO, Jesus Martin. **Contemporaneidad latino-americana y analise cultural.** Madrid: Iberoamericana, 2000.

BENJAMIN, Walter. Escavando e recordando. In:_____. **Obras escolhidas II**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.239-240.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral.** 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1998. p.183-191.

FARIA, Regina Helena Martins de; MONTENEGRO, Antonio Torres (Org.). **Memórias de professores:** histórias da UFMA e outras histórias. São Luís: Universidade Federal do Maranhão/Departamento de História, Brasília-DF: CNPQ, 2005.

HUYSSEN, Andréas. **Seduzidos pela memória.** Rio de Janeiro:Aeroplano, 2000.

KRAUSE, Décio. A filosofia da ciência de Newton da Costa. **Revista Brasileira de Filosofia.** São Paulo: IBF, v.39, n.158, p. 117-144, abr./jun. 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1990.

LEITE, Márcio Peter de Souza; CESAROTTO, Oscar. Entrevista com Newton da Costa. **Revirão.** Revista da prática freudiana. Rio de Janeiro: Aoutra, n.3, dez.1985.

PLASTINO, Caetano. Newton da Costa: filósofo da contradição. Entrevista concedida a Caetano Plastino. In: COSTA, Newton C.A. da. **O conhecimento científico.** São Paulo: Discurso, 1997. p. 265-278.

PORTELA FILHO, Raimundo Nonato Araujo . **80 Anos de Newton da Costa:** lógico e filósofo brasileiro. São Luís, 2009. 23p. (Palestra proferida em 16.09.2009 a professores e alunos do Curso de Filosofia da UFMA, em homenagem aos 80 anos do prof. Newton da Costa.)

_____. **Tempo e memória:** aspectos históricos do Curso de Filosofia da UFMA. São Luís, 2011. 21p. (Palestra proferida na XX Semana de Filosofia da UFMA em 2011).

TRANS/FORM/AÇÃO. Entrevista de João Cruz Costa. v.2, p. 87-94, Marília, 1975.

TRANS/FORM/AÇÃO. Entrevista de Marilena Chaui. v.5, p. 5-34, Marília, dez.1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Assembleia Departamental do Curso de Filosofia da UFMA. **Ata.** São Luís. Livro 1, 20.03.1980- 02.04.1981. 50fl.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Assembleia Departamental do Curso de Filosofia da UFMA. **Ata.** São Luís. Livro 2, 09.04.1981- 25.10.1985. 100fl.

Ponto de Vista

MUSEUS PARA A HARMONIA DE CLASSE SOCIAL[1]

Frei José Luís Leitão, ofmcap[2]

Dando início a esta minha palestra, cuja temática é "Museus para a harmonia de classe social", pode-se dizer, antes de tudo, que o tema nos leva a fazer as seguintes perguntas: como é possível a harmonia entre o rico e o pobre, o branco e o negro, o analfabeto e o letrado a partir deste grande bem cultural, que são os museus?

Se o Conselho Internacional dos Museus (ICOM) chegou à conclusão que se pode pensar numa harmonia (de classe) social a partir do setor museal, isto significa dizer, então, que os museus são locais e instrumentos de promoção humana. Locais de promoção humana, porque nos enriquecem de cultura e valores; e instrumentos de promoção humana, porque nos educam para o amor à beleza. São locais e instrumentos, enfim, de promoção humana, porque nos oferecem sempre a oportunidade para crescer apreciando o que há de precioso em cada um.

Esta impostação nova em torno dos museus nos convida a ir para além de uma visão estritamente arqueológica, isto é, de pensar que museu só serve para conservar coisas do passado histórico. É isto também, já que faz parte do espírito dinâmico deste setor o amor zeloso por tudo que diz respeito ao homem, à cultura, à sua habilidade, ao universo, ao patrimônio.

Sendo assim, ir para além desta visão do setor museal significa buscar para o presente histórico o sentido

---

[1]Palestra apresentada na 9ª Semana Nacional de Museus no Palácio Cristo Rei, sede da Reitoria da Universidade Federal do Maranhão.

[2] Mestre em Filosofia.
Professor do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão.

vivo e dinâmico que está por trás da particularidade de cada museu com suas peças, fósseis, artes, pinturas, arquiteturas, pinacotecas etc. E buscar este sentido equivale, portanto, visualizar os museus também na sua esfera semântica.

Por exemplo, visitando o museu Emílio Goeldi, em Belém do Pará, o visitante vê animais aquáticos e terrestres, as espécies de plantas e paus etc. Este museu natural leva o visitante a sentir sensorialmente a beleza da flora e da fauna na criação. Qual é a lição educativa que este museu paraense oferece para uma harmonia de classe social? Que todos nós, não importa o país de origem, "para cuidar do planeta precisamos todos passar por uma alfabetização ecológica e rever nossos hábitos de consumo. Que importa desenvolver uma ética do cuidado"[3] . Que é preciso proteger o meio-ambiente.

Visitando o Museu Pio Clementino no Vaticano, vêem-se esculturas de homens nus e com os detalhes dos músculos do corpo, assim como também o corpo feminino e de anjos. Qual é a lição educativa que estes museus oferecem para uma harmonia de classe social? Que a nudez com seus detalhes são verdadeiras obras de artes que narram a beleza do corpo humano, e não pornografias. Estes museus nos ensinam que a diferença entre arte e pornografia é esta: a arte é expressão desinteressada do espírito humano, cuja finalidade sua é apenas admirar a maravilha do mistério humano; a pornografia é expressão da impudicícia, da baixaria irracional, cuja finalidade é o comércio. A arte contempla a beleza humana elevando-a; a pornografia obscurece a beleza humana diminuindo-a; a arte tem tudo que ver com o humanismo; a pornografia

---

[3]BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela letra. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 134.

tem tudo que ver com o que é desumano; a arte é harmonia; a pornografia é desarmonia. Enfim, a arte une o corpo social; a pornografia desequilibra o corpo social.

Visitando o museu capuchinho Nossa Senhora do Carmo, vê-se que os objetos lá expostos, como vestes sacras, objetos e livros litúrgicos, fotos de frades e dos locais de missão etc., querem mostrar o trabalho missionário dos frades capuchinhos no norte e nordeste do Brasil. Missão esta que começou em 1894 e perdura até hoje. Qual é a lição educativa que esta variante de museu oferece para uma harmonia de classe social? Comunicar-nos o valor do espírito missionário, da dimensão religiosa, da evangelização. Do quanto é importante partilhar com o outro as maravilhas do Reino de Deus. Que Deus é amor, e quando se ama, doa-se, o mundo se enriquece de vida, porque a missão de anunciar o amor de Deus é fonte de harmonia na sociedade. Enfim, este museu capuchinho, assim como outros museus de cunho religioso, quer transmitir à classe social que o único capaz de dar harmonia, unidade e sentido coerente ao homem é Jesus Cristo, e nunca a tecnologia, os meios de comunicação social, a economia e a política. E mais, o museu capuchinho Nossa Senhora do Carmo contribui para a harmonia de classe social "ao propor e realizar ações que contribuem para a educação e formação de crianças, jovens e adultos em diferentes programas, representando, ainda, um espaço de transformação social e desenvolvimentos educacional e cultural da sociedade que resguarda identidades e estabelece vínculos com o passado para fazer conhecer o presente" (conteúdo tirado numa das salas do Museu capuchinho). Este vínculo com o passado exprime o quanto fazer memória é importante na formação humana. Os Museus, neste sentido, são verdadeiras escolas de valorização e harmonização entre o ontem e o hoje.

Pode-se perceber que o aspecto semântico ou do significado que acompanha os museus é o que faz com que estes sejam potencialmente capazes de oferecer harmonia para a classe social, uma vez que a harmonia está sempre apontando para o equilíbrio fisico-psíquico e espiritual do homem concreto, seja ele branco ou negro, analfabeto ou letrado, pobre ou rico, europeu ou africano, asiático ou americano, da Oceania ou não. Físico, porque os museus nos proporcionam admirar a natureza, o mundo que está aí à nossa frente; psíquico, porque os museus nos proporcionam o bem-estar mental, são fontes saudáveis de terapia para a saúde; e espiritual, porque os museus nos proporcionam conhecimentos do ponto de vista artístico, histórico, científico, religioso etc. Ademais, porque o sentido do belo e do bem envolve cada museu. E estando os museus para o homem, resulta dizer, então, que o belo e o bem são comuns a todos os povos. Por isso, falar de museus para a harmonia de classe social é pensar numa escala de valores que qualifica universalmente o ser humano pelo simples fato de ser humano. É fazer um discurso humanístico que verdadeiramente promova a sociedade, a clase social, enfim, a todos indistintamente.

Como se vê, os museus prestam um caminho educativo à sociedade, porque são espaços de formação. Não é por acaso que "a Sociedade Maranhense de Cultura Superior–SOMACS–, mantenedora do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão – IESMA –, foi fundada em 29 de janeiro de 1955 com esta finalidade: 'promover no Estado do Maranhão a cultura superior por meio de um Museu, uma Biblioteca, um Teatro, Faculdades Superiores e uma Universidade Católica'" (Guia pedagógico 2008/2009, p.12). Universidade Católica esta que "nos termos da Lei 5.152 de 21 de outubro de 1966 (alterada pelo Decreto Lei nº 921 de 10 de outubro de 1969 e pela nº 5.928 de 29 de outubro de 1973), foi instituída pelo governo federal

a fundação Universidade Federal do Maranhão, que hoje é a UFMA. A SOMACS se mostra, portanto, guardiã da educação do Estado do Maranhão"[4] .

Se um museu, no pensamento dos bispos do Maranhão, foi historicamente cogitado dentro de um plano acadêmico, em vista da formação cultural deste Estado, isto mostra exemplarmente que os museus são de fato locais que fomentam a cultura intelectual, a cultura espiritual, a cultura artística, a cultura histórica, a cultura científica.

E o que é cultura? "É o mundo do homem. Nela entra tudo o que seu espírito assume, inventa, organiza: filosofia, ciências, artes, economia, política, religião, enfim, toda a trama sociológica do conviver. E mais, a cultura cria entre os homens um laço que também lhes é próprio, determinando o caráter inter-humano e social de sua existência"[5] .

Partindo deste aspecto cultural e formativo dos museus, há de dizer a todos (à classe social) que cultura não se adquire na internet, e sim com estudo, leitura, pesquisa, disciplina e desejo pela verdade. A Internet nos dá informação, não cultura. Os livros, sim, nos dão cultura. Por isso, são insubstituíveis. Esta tomada de consciência é fundamental quando se trata de educação intelectual sólida.

Depois, se faz parte da compreensão de cultura o caráter inter-humano, como já se disse, e os museus são expressões de cultura, então o que os museus proporcionam também para uma harmonia de classe social é o interagir humano e social. Este interagir, que só existe entre o ser humano, porque é relação consciente,

---

[4] Cf, INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO. **Guia pedagógico.** SãoLuis: IESMA, 2009. p. 13.

[5] TEPE, Valfredo. Cultura e Teologia. **REB**, v. 46, fasc. 184, p. 740, 1986.

não aceita exclusão, distância, discriminação, desprezo do outro, inferioridade. E não o pode, porque a interação é um valor tal qual o é a harmonia. Neste sentido, os museus, para que sejam meios eficazes de harmonia, devem também, como instituição cultural, proporcionar gratuitamente determinadas datas para que a classe de baixo poder aquisitivo possa fazer suas visitas, e deste modo, experimentar consciente ou inconscientemente a interação, quer seja com os demais, quer seja com o meio ambiente. De acordo com Reis e Pinheiro, "os museus requerem criar condições para que seus espaços se construam como locus de experimentações e de práticas pedagógicas estimulantes, que promovam o desenvolvimento dos patrimônios, pessoal e social em busca de conhecimentos indispensáveis a uma experiência sociocultural sempre renovada, com vistas à compreensão e interpretação do mundo vivido e da importância do saber"[6] . Abrir, portanto, gratuitamente as portas dos museus em determinadas datas, a fim de facilitar a visita à classe menos abastada, que, por sua, vez, pensa que museu é só para quem pode, faz parte também deste criar condições. Mesmo porque, dentro de uma compreensão dinâmica de museus, pensar numa harmonia de classe social a partir destas instituições é pensar numa proposta verdadeiramente política. Isto é, uma proposta que, voltada para todos, independentemente de status ou não, venha o bem comum ter espaço naquele espaço qualificado de bem cultural.

Tendo sido já citado o conceito de dinâmico, cabe reforçar agora que "o museu não é revestido por uma função estática, e sim dinâmica, como lugar de conhecimento, de catequese e de espiritualidade e como

---

[6]REIS, Maria Amélia de Souza; PINHEIRO, Maria do Rosário. Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões. **Museologia e patrimônio**, v. 2, n. 1, p. 3-4, jan,/jun. 2009.

ponto de organização eclesial, cultural e social"[7].

A respeito desta dinamicidade, deste potencial que reveste cada museu, cabe aqui ressaltar também o papel formativo dos museus eclesiásticos para a harmonia de classe social.

Jesus disse a seus discípulos: "Ide pelo mundo inteiro e anunciai o Evangelho a toda criatura"[8] . Depois, disse: "e fazei isto em memória de mim"[9] . Anunciar o Evangelho significa anunciar ao mundo o conhecimento da verdade, dos valores humanos, da vida. E fazer memória, significa transmitir, guardar, conservar fidedignamente o que foi ensinado sobre a verdade, os valores e a vida. Anúncio e memória são dois conceitos caros e preciosos, por exemplo, na história da Igreja Católica, quer seja no aspecto doutrinal, quer seja no aspecto artístico, musical, intelectual, cultural. Doutrinal porque o que se disse em termos de verdade referente à moral e à fé desde os apóstolos mantém-se até hoje; artístico, musical, intelectual e cultural, porque a Igreja Católica, nos períodos críticos da história, como as guerras, a começar pelas do Império romano, converteu bárbaros, fomentou a arte, a literatura, a cultura. Soube, por meio de seus sábios monges, transcrever pacientemente grandes obras clássicas e, assim, guardar a sabedoria de um povo com seu saber filosófico.

Além do mais, constata-se que as grandes catedrais medievais, as igrejas são verdadeiros museus reais a céu aberto, grandes bens culturais em meio à sociedade, independentemente de crença, e que, por sua vez, comunicam ao espírito humano verdades. Por exemplo, Dostoievski, inspirando-se nas belas igrejas ortodoxas que

[7]PIZZIGHINI, Mauro. La funzione pastorale dei musei eclesiastici. **Settimanale de attualità pastorale**, n. 40, p.4, 2001.
[8]Mc 16,15.
[9]Lc 22,19

costumava visitar, faz esta afirmação: "'A beleza salvará o mundo"'. Certamente, ele se referia à beleza primeira, que é o verbo encarnado, Jesus Cristo.[10]

Esta intuição de Dostoievsky, a partir destes museus a céu aberto que lhe foram as igrejas ortodoxas, tem algo de educativo no que se refere à harmonia de classe social. Qual é este algo educativo? É a reflexão a ser feita sobre o conceito de beleza apresentado pela sociedade de hoje.

Sobre isto convém dizer que a beleza evidenciada por ele é o kalos grego que envolve esta trilogia latina: pulchrum, bonum e verum (o belo, o bom e o verdadeiro). É uma intuição que marca a atitude objetiva. A beleza oferecida hoje vai mais na linha do "belo pelo belo". É a atitude que marca subjetividade. Daqui nasce esta afirmação: "Se a verdade é sempre bela, a beleza nem sempre é verdadeira[11]" .

Hoje há uma beleza cosmética, artificial, plástica, enxertada. Uma beleza que pretende querer parar o tempo na vida das pessoas e, portanto, rejuvenescer quem está envelhecendo, uma beleza estética que pretende alinhar o corpo, globalizando-o e padronizando-o, isto é, o meu corpo aqui no Maranhão, por exemplo, deve ser como o é daquela modelo americana, brasileira, asiática, européia etc. Nota-se que a beleza oferecida nos dias atuais é uma beleza subjetiva, do gosto. Sinto prazer, logo é belo.

Frente a esta beleza falsificada, que chega a levar à morte alguns, a beleza verdadeira, que se aproxima do conceito de Dostoievsky, passa pela sabedoria a ser adquirida nas fases da vida a partir de uma beleza que busca, além da estética corporal, a estética mental e espiritual. Neste sentido, os museus oferecem bases

---

[10] PASTRO, Cláudio. **Arte sacra**. Brasil: Casa São Lucas, 1993, p. 103.
[11] Ibid., p. 102-103.

para que haja uma harmonia de classe social ao se nos apresentarem como locais onde não há a beleza padronizada, artificializada, globalizada, homogeneizada, – afinal os museus não são salões de beleza! –, e sim a beleza metafisica, gratuita, memorial, misteriosa, cultural, histórica, artística. Aqui, sim, podemos encontrar o odor da verdadeira e benigna beleza, porque é uma beleza que respeita as etnias, as crenças, as culturas. É uma beleza tal como é, e não tal como quero que seja. É uma beleza, portanto, objetiva, e não subjetiva.

O museu Vaticano é um sinal concreto de que os museus são potencialmente capazes de oferecer harmonia de classe social. Como? Ao constatar uma enorme fila de gente ao lado dos muros do Vaticano para visitar o museu.

Fila esta formada por crentes, não crentes, por etnias e línguas diversas, por crianças, adolescentes e jovens, adultos e idosos, por níveis culturais diversos, enfim, o museu Vaticano é um verdadeiro local de harmonia social.

Todos ali, não interessa a diversidade étnica, cultural e social, se encontram, passam pelo outro, visitam os mesmo locais, e se souberem o idioma do outro interagem pelo diálogo, além do meio em que estão. Na verdade, o Museu Vaticano é um efetivo espaço de harmonia entre os povos, isto por proporcionar aos visitantes do mundo inteiro uma experiência sociocultural em seu recinto, que é um precioso ecomuseu: uma casa na qual habita todo um patrimônio da humanidade, capaz de oferecer ao grande público a estética, a ciência, a arte, as emoções, a espiritualidade, a religiosidade, a admiração.

> A Igreja através desta instituição museal assume o ministério de ajudar o homem contemporâneo a reencontrar o 'estupor religioso' diante do fascínio da beleza e da sabedoria dos sinais sensíveis que a história marcou. A ação pastoral da igreja nos bens culturais quer retomar os germes da verdade semeados pelas gerações particulares, reconhecendo neles a passagem de Deus na história dos homens[12].

A Igreja, portanto, ao se preocupar em retomar em seus museus os germes da verdade semeados pelas gerações, reconhecendo neles a passagem de Deus na história dos homens, está assim promovendo a harmonia de classe social, uma vez que educa os homens de todos os tempos, raças e línguas a apreciar a verdade e a dimensão religiosa que lhes é inerente.

Frente à temática "Museus para a harmonia de classe social", nota-se que os museus têm fundamentalmente uma função social e educativa como lugar de memória e de espaços culturais. Qualquer um, independentemente de classe, casta ou poder aquisitivo, pode enriquecer-se numa visita a um museu. E o pode porque falar de harmonia para a classe social a partir dos museus é falar, de um lado, para o mundo propriamente humano e, de outro, é pensar em algo indispensável na formação humanística do homem. Harmonia é, pois, a nota sinfônica que deve sempre ressoar em meio ao corpo social a partir do toque dos museus. Que todos nós possamos visualizar os museus como verdadeiras escolas dinâmicas de aprendizagem, atualização e amor pelo saber e pela beleza, que remete ao bem e, por conseguinte, à verdade.

---

[12] PIZZIGHINI, op. cit., p.4.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela letra. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 134.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2006.

INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO. **Guia pedagógico.** São Luis: IESMA, 2009.

PASTRO, Cláudio. **Arte sacra.** Brasil: Casa São Lucas, 1993.

PIZZIGHINI, Mauro. La funzione pastorale dei musei eclesiastici. **Settimanale de attualità pastorale**, n. 40, p.4. 2001.

TEPE, Valfredo. Cultura e Teologia. **REB**, v. 46, fasc. 184, p. 740, 1986.

REIS, Maria Amélia de Souza; PINHEIRO, Maria do Rosário. Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões. **Museologia e patrimônio**, v. 2, n. 1, p. 3-4, jan./jun. 2009.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS A SEREM PUBLICADOS NA REVISTA ECOS DO IESMA

Ecos é uma publicação semestral do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão, esta revista divulgará a produção científica e cultural do Instituto, nas áreas de Filosofia, Teologia, Ciências Sociais e Religião.

Serão aceitos para publicação ensaios, artigos e resenhas inéditos, aprovados por pareceristas especialmente designados pelo Conselho Editorial.

Os editores reservam-se o direito de realizar as alterações nos originais necessários à homogeneidade formal da publicação, podendo também solicitar reforma aos autores.

Os textos deverão ser entregues por email, acompanhados de uma cópia impressa, com, no máximo, trinta laudas, em papel A4, fonte arial, tamanho 12, entrelinhamento 1,5cm.

O título do artigo deverá se breve, específico e descritivo. O resumo deverá ser de, no máximo sessenta palavras, vir acompanhado de cinco palavras-chave e traduzido para o inglês ou francês.

As citações deverão ser especificadas de acordo com as determinações da ABNT, as referências bibliográficas deverão figurar no final do artigo, cuja exatidão é de sua responsabilidade.

O autor receberá, como direito autoral, cinco exemplares do respectivo fascículo.

REVISTAS EM PERMUTA COM A ECOS

- ENCONTROS TEOLÓGICOS
- ESTUDOS TEOLÓGICOS
- ITEPA
- RAZÃO E FÉ
- REDES
- FRAGMENTOS DE CULTURA
- TRILHAS
- SAPIENTIA CRUCIS
- TEOLÓGIA EM QUESTÃO
- ARCHIVIO TEOLOGICO TORINENSE

Adquira a revista **ECOS DO IESMA**, publicação semestral do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão, caracterizando-se como um veículo de divulgação de trabalhos originais de caráter científico e cultural, nas áreas de Filosofia, Teologia, Ciências Religiosas e áreas afins.

Neste décimo número a revista **ECOS DO IESMA** conta com quatro artigos na linha em que se propõe a trabalhar, os demais números seguirão o mesmo estilo. Para receber regularmente a revista basta conferir as informações abaixo:

FICHA DE ASSINATURA

Nome:.....

Endereço:.....

Bairro:.....nº.....Cidade:.....UF.....

Cep:.....Telefone:.....Fax:.....

CNPJ/CPF:.....

ECOS DO IESMA

Rua do Rancho, 110 Centro – Cep: 65.010-540 – São Luís - MA

Fone: (98) 3334-6458 – Fax: (98) 3334-6480

E-mail: revistaecos@iesma.com.br

Preços:

Assinatura anual: R$ 40,00

Exemplar avulso: R$ 20,00

Forma de pagamento:

Depósito bancário em favor da SOMACS – Sociedade Maranhense de Cultura Superior (enviar comprovante de depósito para contabilização junto com a ficha de inscrição).

Caixa Econômica Federal
Agência: 0027
Conta Corrente: 4998-2

Bradesco
Agência: 408-1
Conta Corrente:84150-1

CURSOS DE GRADUAÇÃO

- Filosofia - Licenciatura Plena
- Teologia - Bacharelado
- Ciências Religiosas - Bacharelado

CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO

- Espescialização Lato Sensu em Filosofia Ética e Política
- Especialização Lato Sensu em Filosofia Contemporânea
- Especialização Lato Sensu em Direito Canônico
- Especialização Lato Sensu em Ensino Religioso
- Especialização Lato Sensu em Catequética
- Especialização Lato Sensu em Teologia Bíblica
- Especialização Lato Sensu em Gestão, Supervisão Orientação Educacional.
- Especialização Lato Sensu em Docência do Ensino Superior e Planejamento Educacional
- Especialização Lato Sensu em Eja e Educação na Diversidade
- Especialização Lato Sensu – Educação Infantil e Séries Iniciais.
- Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia
- Especialização Lato Sensu em Linguística Aplicada
- Especialização Lato Sensu em Docência da História da África e do Maranhão
- Especialização Lato Sensu em Gerontologia
- Especialização Lato Sensu em Gestão do 3° Setor

CURSOS -EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

- Formação de Professores de Ensino Religioso
- Biblia
- Pastoral Liturgica
- Leitura e Produção Textual
- Pastoral Catequética
- Aconselhamento Pastoral
- Catequista
- Missão

INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO

Credenciado pelo MEC - Port. 1521, DOU 22/05/02
Rua do Rancho, 110 - Centro -CEP: 65.010-010 - São Luís-MA
Cx. Postal 931
Fone: (98)3334-6458 Fax: (98) 3334-6480
sitio: www.iesma.com.br - E-mail: iesma@iesma.com.br