

**Revista
de
CIÊNCIAS
DA
EDUCAÇÃO**

Ano 06 – Nº 11 – 2004

ISSN 1518-7039

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

ANO 06 – Nº 11 – 2ª semestre/2004 – 280 p. 20,5 cm – Semestral

Lorena – Centro Unisal

ISSN 1518-7039 – CDU - 37

Chanceler Nivaldo Luiz Pessinatti

Reitor Gilberto Luiz Pierobom

Diretor Geral da Unidade de Ensino de Lorena Milton Braga de Rezende

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação de Lorena Cristiano Roberto Campelo

Equipe de publicação

Coordenação Lino Rampazzo

Revisão Editorial Maurílio José de Oliveira Camello e Marilena Floriano

Capa Tamara Pereira de Souza

Conselho Editorial

- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
- *Rita Maria Lino Tarcia*
- *Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas*
- *Sonia Maria Ferreira Koehler*
- *Maria Aparecida Félix do Amaral e Silva*
- *Sueli Maria Pessagno Caro*
- *Paulo de Tarso Gomes*
- *Tânia Mara Tavares da Silva*
- *Maria de Lourdes Pinto de Almeida*

Redação e Administração

Direção de Pesquisa e Pós-Graduação – Rua Dom Bosco, 284 – Lorena –SP

CEP: 12600-970 – Tel.: (12) 3159-2033 – Fax: (12) 3159-2048

e-mail: revistas@lo.unisal.br

Pedidos: e-mail: biblioteca@lo.unisal.br

Impressão e acabamento



Editora Santuário – Rua Padre Claro Monteiro, 342

Fone: (12) 3105-2140 – 12570-000 – Aparecida-SP.

www.edsant@redemptor.com.br – e-mail: grafasant@redemptor.com.br

Revista de Ciências da Educação é um periódico do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Tem por finalidade o debate e a divulgação dos conhecimentos produzidos pelo seu corpo docente e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias, fomentar a produção científica e ampliar a participação acadêmica na comunidade. O Conselho Editorial reserva-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com esses objetivos. Os autores são responsáveis pelas matérias assinadas.

É permitida a cópia (transcrição), desde que devidamente mencionada a fonte.

Pede-se permuta

Exchange is solicited

Sumário

Apresentação 5

Artigos:

a) Núcleo temático I – Análise Histórica da Práxis Educativa nas Experiências Sócio-Comunitárias e Institucionais

- 1 - O Fim da “Educação como Pedagogia” e a Crise das Categorias Etárias: entre a Barbárie e a Pós-Modernidade
Luís Antonio Groppo 11
- 2 - Cooperativismo Campesino Y Pueblo Mapuche En Chile: Relaciones, Reflexiones Y Preguntas
Guillermo Williamson..... 43
- 3 - Indagações sobre a Política de Inclusão
Luciene Blumer 71
- 4 - Uma Política Católica para a Educação: as Constituições das Províncias Meridionais do Brasil de 1915
Paulo de Tarso Gomes 97
- 5 - A Práxis no Cotidiano Escolar: Realidade e Possibilidades de Ação
Maria de Fátima Piconi 123
- 6 - A Educação no Trabalho Sócio-Comunitário: uma Estratégia de Transformação Social e Cultivo da Cidadania.
Simão João Samba..... 151

**b) Núcleo temático II – A Intervenção Educativa
Sócio-Comunitária: Linguagem, Intersubjetividade e Práxis**

1 - Responsabilidade Social e Avaliação Institucional: do Valor-de-Uso ao Valor-de-Troca <i>Marcos Francisco Martins</i>	175
2 - Educação Social. Fundamentos Antropológicos <i>Ramon Llongueras Arola</i>	199
3 - Educação: Imaginário de um Mundo <i>Daner Hornich</i>	219
4 - O Pós-Moderno na Didática <i>Eliana Nunes da Silva</i>	229
5 - A Liberdade de Aprendizagem como Base aos Métodos de Informação e aos Processos de Formação para uma educação Sócio-Comunitária – Primeira Abordagem <i>João Ribeiro Júnior</i>	243
6 - Deficiência Severa, Direitos e Educação <i>Edinéia de Souza Santos</i>	257

Apresentação

A multiplicidade de desafios propostos pela *práxis educativa* faz com que a diversidade de projetos de pesquisa seja uma busca incessante de respostas a necessidades sociais e comunitárias para além do enriquecer e acumular um volume de informações e conhecimento na área da Ciência da Educação.

Os grupos de pesquisa necessitam aproximar-se das situações sociais concretas, nesses tempos de forte crítica à característica e efetividade do próprio conhecimento científico, não se propondo mais como sujeitos universais que discorrem sobre um mundo imaginado, mas que respondem a situações históricas, nas quais a educação é uma das formas sociais de intervenção para a construção do futuro.

Contudo, vivemos num ambiente cultural no qual o *novo* é quase um valor em si mesmo, a *novidade das perspectivas da ciência* é muitas vezes substituída por uma espécie de *retórica novidadeira*, para a qual o bom argumento não é o que constrói o futuro, mas o que simplesmente é *diferente do passado* e, por isso mesmo, melhor e desejável.

Não é possível pensar o tempo futuro sem a necessária perspectiva da *análise histórica*, que recolha de nossa memória as formas como praticamos, como teorizamos e como imaginamos nossa

prática educativa e social. O *novo* pode nos surpreender esteticamente, por seu vínculo com o presente, por nos conferir uma identidade do presente, porém, assim como efêmero é o presente, a efemeridade do novo parece ser insuficiente, como valor, para dar alcance histórico aos nossos projetos de intervenção educativa na comunidade e na sociedade.

Neste número, os leitores encontrarão como novidade a reorganização das seções, segundo dois núcleos temáticos: 1. *Análise Histórica da Práxis Educativa nas Experiências Sócio-Comunitárias e Institucionais* e 2. *A Intervenção Educativa Sócio-Comunitária: Linguagem, Intersubjetividade e Práxis*.

No primeiro núcleo, encontraremos discussões sobre os desafios históricos, principiando pela crise da tradicional divisão da educação em categorias etárias. Em seguida, duas formas de organização social e comunitária se encontram no momento histórico do povo mapuche e da organização de uma cooperativa de camponeses, levando à discussão de como uma identidade étnica, uma classe social e uma forma de organização do trabalho podem interagir para a transformação social. De outra parte, as políticas de educação não se cansam de tratar do tema da “inclusão”, mas é preciso interrogar se a disseminação desse termo e o seu “martelamento midiático” seriam suficientes para superar as condições históricas que construíram a exclusão. Na busca de refazer o caminho de uma construção histórica, há também que se discutir a origem de inúmeras instituições de ensino normal e formação de professores no ambiente católico do início do século XX. Há uma indagação sobre em que medida se unificavam os projetos de evangelização pela educação e confronto com o Estado laico no Brasil da Primeira República e em que medida esse conflito foi historicamente superado. Contudo, a história da educação não contempla apenas os “grandes” projetos e os “grandes” atores, ela também é construída no cotidiano escolar, tempo histórico sobre o qual ocorrem as formas de controle sobre o educando, o educador e a escola. É preciso

refletir sobre a possibilidade desse cotidiano, concretizar uma práxis educativa em favor da autonomia. Autonomia que pode ser construída por uma educação para o trabalho, o que não é novidade alguma para o modelo de educação salesiano, mas que, no modelo brasileiro, é sempre visto como uma “educação para pobres”, formando apenas trabalhadores de atividades subalternas ao processo produtivo.

Essas formas de controle se apresentam também no segundo núcleo temático, que versa sobre as intervenções educativas. O presente educacional brasileiro parece tomado por uma “ânsia avaliativa”, uma volúpia por números e relatórios que, muitas vezes olha muito o “o quê”, eclipsando apropriadamente os “porquês” e os “como” de uma educação afinada com nossas sociedades sociais. Esta seção principia por uma das armadilhas dessa volúpia avaliativa, oculta no fluido conceito de “responsabilidade social”. Não é possível a crítica a essas e outras aventuras das ideologias que povoam o imaginário da gestão da educação pública por pacotes, sem uma consideração sobre o caráter antropológico da educação e seus fundamentos, delineados no segundo artigo.

As razões e os perigos da educação como imaginário são discutidos em seguida, recolocando esse imaginário dentro da perspectiva de sentido de construção social da democracia e da ética pelo pensamento e ação. Os perigos do imaginário como ideologia são novamente revistos no âmbito mais concreto da Didática: será a pós-modernidade uma possibilidade de novas soluções ou apenas a nova roupagem de novas ideologias? Como que para nos despertar desse sonho teórico e, muitas vezes, dissociado da realidade em que se converte o discurso científico, finalizamos por um problema da educação especial: a dor concreta da privação de uma condição física ou mental comum a todas as pessoas exige de nós muito mais do que a simples criação de instituições de confinamento, ocultamento e oportuno esquecimento das pessoas e grupos que vivem e compartilham essa condição. A autora nos provoca a visão

de que o direito à educação é algo bem mais humano do que a degradante esmola institucional com que a sociedade se anestesia.

História, Imaginário, Sociedade, Estado, Igreja, Comunidade e Pessoa. Em tão poucas páginas percorre-se o programa da Educação, em sua riqueza e em sua miséria, proposta a todos nós como desafio. Mais que uma leitura salutar ou instrutiva, que este volume nos provoque à organização, à reflexão e à ação transformadora.

O Conselho Editorial.



I

Análise Histórica
da Práxis Educativa
nas Experiências
Sócio-Comunitárias
e Institucionais

O Fim da “Educação como Pedagogia” e a Crise das Categorias Etárias: entre a Barbárie e a Pós-Modernidade

Luís Antonio Groppo

Doutor em Ciências Sociais – UNICAMP/Campinas
Docente do Mestrado em Educação – UNISAL/Americana

Resumo

A recuperação de um debate entre defensores e críticos do “poder estudantil” em maio de 1968 (incluindo, entre os segundos, o filósofo Paul Ricoeur) entremeia uma análise da relação entre escolarização universal (uma das marcas da civilização ocidental) e a formação das modernas categorias etárias, bem como um questionamento a respeito do colapso contemporâneo desta relação (entre educação e socialização da infância e juventude). Fundamentam as análises as contribuições de importantes pensadores sociais, principalmente Theodor Adorno, cujas idéias são contrapostas as de Émile Durkheim e Michel Foucault, entre outros. Conclui-se que a crise das categorias etárias e o colapso do papel socializador da educação indicam, mais do que uma ampliação da liberdade para os indivíduos comporem seu próprio curso da vida, uma regressão de instituições socializadoras e de diversos direitos sociais esboçados pela civilização moderna.

Palavras-chave

Categorias Etárias – Barbárie – Civilização – Adorno – Theodor W.

Abstract

The recovery of a debate between defenses and critics of “student power” in mai 1968 (inclusive, around the seconds, the philosopher Paul Ricoeur) is among a analyze of the relation between universal scholarization (a signal of the occidental civilization) and the formation of the modern categories of age, as come as the question about of contemporary collapse of this relation (among education and socialization of childhood and youth). The analyzes are based in the contributions of important social thinker, chiefly Theodor Adorno, whose ideas are pit with Émile Durkheim and Michel Foucault. In conclusion, I indicate what the collapse of the function of socialization from education show, more than an enlargement of freedom to the individuals compose his self life course, a regression of institutions of socialization and the some social rights draft for modern civilization.

Keywords

Categories of Age – Barbary – Civilization – Adorno – Theodor W.

Introdução

Os movimentos estudantis dos anos 1960, em destaque o Maio francês de 1968, são conhecidos principalmente pela profundidade de sua contestação política e sociocultural, pelo radicalismo de suas propostas de libertação de coletividades e indivíduos. Às vezes, porém, se esquece que estes movimentos partiram, em quase todos os países onde se deram, de insatisfações e contestações em relação ao próprio ensino, notavelmente em relação às condições e perspectivas oferecidas pela educação superior. É claro que, logo, desta primeira efervescência, os movimentos transcenderam para questões políticas e econômicas de cunho mais geral, seja porque

perceberam a relação entre as questões mais específicas da universidade com as questões sociais mais amplas, seja porque o movimento estudantil acabou encarnando insatisfações difusas de diversos grupos sociais contra o regime político e a situação socioeconômica de seu país (como na França, Itália, Brasil e México).

Mas estes movimentos tiveram importantes discussões e práticas em relação à necessária “revolução educacional” apregoada. Destaca-se, nisto, o Maio francês de 1968. Neste e em outros movimentos, encontram-se dispostos de modo dramático os principais agentes e processos sociais discutidos neste artigo: infância, juventude, educação, professores, estudantes, formação profissional, formação intelectual, adaptação e emancipação.

Entre os diversos textos produzidos durante 1968, na França, sobre seu movimento estudantil, dois em especial me chamaram a atenção. O primeiro, de Jacques-J. Natanson, publicado na revista *Esprit* em outubro. O segundo, do grande filósofo Paul Ricoeur, publicado na mesma revista em junho-julho. Apesar de Ricoeur ter sido publicado primeiro, parece que seu texto é uma resposta a Natanson. Na verdade, Ricoeur travava debate contra uma tendência mais geral, dentro do movimento estudantil, que justamente o artigo de Natanson iria representar: a tendência que defendia uma “revolução cultural” na educação em que se suprimiria o poder dos mestres sobre os educandos.

Enquanto Natanson (outubro de 1968) concluirá seu texto, defendendo a morte da “educação como pedagogia”, ou seja, da educação como processo de transmissão de saberes da geração adulta para as novas gerações, Ricoeur (junho-julho de 1968) vai considerar como o cerne essencial da educação justamente aquela tensão, dialética mas complementar, entre o educador e o educando – o que não significa o poder absoluto do segundo pelo primeiro, como apregoava a pedagogia tradicional.

Para além da questão pedagógica, de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, o debate parece demonstrar – e isto será

mais explícito no texto de Natanson (outubro de 1968) – o início do que chamo de crise das juventudes modernas. Na verdade, trata-se também da crise da estrutura das categorias etárias construídas pelo processo de modernização ocidental desde pelo menos o final do século XVIII. Natanson anuncia o processo de desinstitucionalização do curso da vida, o fim da rigidez no percurso que vai da infância à maturidade e velhice. Por sua vez, Ricoeur (junho-julho de 1968) contém um necessário olhar de precaução contra os que defendem que este processo é imponderável, ou seja, que é preciso questionar se realmente as categorias etárias e instituições socializadoras como as escolas perderam sua efetividade na sociedade “pós-moderna”.

A recuperação deste debate entremeia uma análise da relação entre a escolarização universal (uma das marcas da civilização ocidental) e a formação das modernas categorias etárias, bem como um questionamento a respeito do colapso contemporâneo desta relação (entre educação e socialização da infância e juventude).

1. Escolarização e institucionalização das juventudes modernas

A modernização ocidental parece ter significado também a constituição de categorias etárias mais bem definidas e demarcadas, em que os saberes disciplinares e as ciências informavam a *práxis* das instituições sociais, principalmente as estatais e jurídicas, sobre como proceder diante de cada faixa etária. Tratam-se dos processos de cronologização e institucionalização do curso da vida. As estruturas sociais do mundo moderno, neste sentido, não se caracterizam apenas pela urbanização, industrialização, mercantilização da vida e a estrutura de classes sociais, mas também pela estruturação rígida de faixas ou categorias etárias (infância, juventude, maturidade e velhice, basicamente, entremeadas de inúmeras subcategorias e variações).

A medida da vida em “anos” foi o melhor critério encontra-

do pelas ciências e instituições ocidentais modernas para uma avaliação universal, abstrata e objetiva das características de cada idade da vida, bem como do processo de transição entre estas idades, o curso da vida em si mesmo (FORTES, 1992; KOHLI & MEYER, 1986). Neste critério, toda a diversidade cultural, social, regional e religiosa pode ser abstraída, permitindo às ciências e saberes práticos definir como se portar diante de cada “estágio” da vida humana. A educação, notadamente, vai fazer largo uso deste critério para constituir a seriação, para planejar os currículos, para projetar as formas de avaliação. É claro que estava lançada desde já uma grave contradição no seio da estrutura das faixas etárias e da educação: critérios absolutos, formais e neutros, baseados na idade “natural” contada em anos *versus* a diversidade dos modos de vida e as diferenças sociais, culturais, regionais e locais dos educandos reunidos num mesmo processo educacional, afora as idiossincrasias individuais.

Pode-se mesmo considerar o processo de extensão da escolarização como o principal responsável pela institucionalização da infância e da juventude, de modo mais patente a partir da Europa Ocidental desde o final do século XVIII. Processo que começa sempre, independente do nível – primário, secundário, superior –, a partir das elites, passando depois para a pequena burguesia e classes médias e, enfim, de modo bem mais precário, mais restrito e menos definitivo do que se imaginava até há pouco tempo, para as classes trabalhadoras. Processo que, é claro, pelo menos até o final do século passado, parecia se expandir da cidade para o campo, do Ocidente ao Oriente, do Norte ao Sul, das regiões “desenvolvidas” para as regiões “subdesenvolvidas”.

Em relação à educação formal para as juventudes antes do século XIX, em geral, ela era ausente. Ela existia, sobretudo, na forma da educação individualizada e privada para a aristocracia. Também, principalmente na Inglaterra da segunda metade do século XVIII, generalizou-se a prática do *Grand Tour*, em que o jovem

aspirante à condição de nobre reconhecido percorria as cortes da Europa Ocidental.

Mas a educação para as juventudes já começara a se transformar. Apesar do filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), na segunda metade do século XVIII, em *O Emílio* (ROUSSEAU, 1999), ainda preconizar a educação como uma relação privada e individual entre mestre e aprendiz, já em seu tempo se acelerava o processo em que a educação se transformava em ensino nas escolas, coletivamente, em classes. O ensino escolar também iria significar, notadamente no caso dos internatos, um rompimento mais ou menos forte da criança/adolescente para com a sua família. Também, estas escolas progressivamente iam ficando sob o controle do Estado, decaindo o poder das igrejas (Carion, 1996).

Desde então, filósofos e políticos diversos na Europa passaram a planejar uma educação nacional: a juventude tornava-se, neste mesmo movimento, “uma aposta política e social” (CARON, 1996, p. 142). A escola passa a ser concebida como poderoso meio de controle social e, logo, torna-se um local de frequência obrigatória.

No século XIX, a escola tornou-se, ao menos para alguns países europeus, o meio educacional por excelência, com alguns importantes ensaios em prol da democratização do ensino. Isto se dá, de modo inicial e mais característico, no ensino primário. No ensino secundário, o processo é mais lento. Por exemplo, na França, pelo menos até 1914, a frequência ao ensino secundário era praticamente um privilégio dos filhos das camadas burguesas (CARON, 1996).

Mas logo se tornaria mais clara a associação entre adolescência e ensino secundário ou médio. Em vez do temor, tantas vezes expresso por pensadores e políticos, diante do pretenso perigo de oferecer formação intelectual para além do nível básico para as camadas trabalhadoras, passa a prevalecer uma concepção que se funda na crença do caráter funcional desta educação para a adoles-

cência, tanto do ponto de vista da moralização quanto da preparação profissional:

... a racionalização da sociedade cada vez mais inibe o processo “natural”, separando o adolescente em instituições especiais para ele, e isolando-o do trabalho do adulto e da perspectiva do adulto. O adolescente permanece nestas instituições, tratado como uma criança, por um longo e longo período, no qual ele ganha uma sofisticação social cada vez mais precoce (COLEMAN, 1961, p. 311).

A educação deve permitir aos adolescentes viverem como que à margem da sociedade, mas de modo a manterem com ela contato, enquanto se habilitam para suas futuras tarefas e responsabilidades (FURTER, 1967, p. 30).

Um outro momento crucial, no tocante ao processo de institucionalização da educação e da juventude, foi a massificação do ensino superior na segunda metade do século XX, na Europa, Estados Unidos e diversos países do “Terceiro Mundo”. Entre as causas desta espetacular expansão, destaca-se a nova função da universidade, que passa a formar profissionais, administradores e técnicos para novas ocupações. Também, a busca de mais *status* e renda pelos estudantes e/ou suas famílias, que passam a investir no estudo universitário dos jovens como uma oportunidade de ascensão social (HOBSBAWM, 1995).

Engendram-se novas e surpreendentes contradições entre sociedade e educação, as quais não poderei discutir aqui em toda a sua extensão. Entre elas, o fato de que, se a massificação do ensino superior parecia significar o aumento do tempo de isolamento do aprendiz em relação ao mundo adulto (não só na infância e adolescência, mas agora também na juventude propriamente dita), é justamente desta massificação que vai se originar a irresistível onda mundial de revoltas das juventudes universitárias nos anos 1960,

revoltas que, entre outras ações, contestaram radicalmente a pedagogia autoritária que vigorou – nunca sem resistências, na verdade – desde o início da modernidade.

2. A “educação como pedagogia”

Esta concepção da “educação como pedagogia”, ou seja, a educação como um processo unilateral de formação da criança/jovem pelo adulto, encontrou em Émile Durkheim (1858-1917) talvez a sua melhor sistematização. Em *Educação e Sociologia*, Durkheim (1978) define a educação como a situação social em que as crianças e jovens são submetidas à influência dos adultos. O exercício desta influência baseia-se não em um programa pedagógico universal, ideal e a-histórico, mas sim nas necessidades da sociedade, em que ambos (adultos e crianças/jovens) se inserem. Por um lado, esta educação possui caráter uno: uma base comum de idéias, valores, sentimentos e práticas sociais gerais, a serem inculcados em todos os educandos (nas sociedades modernas, certas idéias básicas sobre a natureza humana, direito, sociedade, indivíduo, progresso, ciência e nacionalismo). Por outro, a educação possui caráter múltiplo: no qual se ensina um *corpus* especializado de saberes e práticas a cada aprendiz, de acordo com o lugar ocupado por ele na estrutura social (DURKHEIM, 1978).

Durkheim tem uma concepção dual do ser humano, tido ao mesmo tempo como ser individual e ser social. O “ser social” não nasce com o indivíduo, mas é conformado pela sociedade. Cada nova geração precisa ser moldada pela sociedade, que cria no homem “um ser novo” (o ser social). Se a educação é quem cria este ser social, ela não deve ser considerada simplesmente como uma repressão do indivíduo, mas antes de tudo como uma forma de engrandecimento do ser humano, de desenvolvimento do humano em nós mesmos. Dada a incompletude natural do ser humano, é grande

o poder da educação na “moldagem” do indivíduo. A ação da sociedade na moldagem do ser social, através da educação, é ou deve ser, enérgica, comparável inclusive à hipnose: baseada na passividade do educando e na autoridade absoluta do educador (DURKHEIM, 1978).

Em *Educação Moral*, Durkheim (1947) parece radicalizar esta concepção moderna que preconiza uma brutal diferenciação entre “ser criança” e “ser adulto”, em que a criança é identificada pelo que lhe falta em relação ao adulto. Neste, Durkheim considera que a crise da sociedade moderna era uma crise de moralidade pública. A educação deveria exercer seu papel como moralizadora dos indivíduos, e isso era ainda mais crucial numa época tão crítica. Durkheim opõe-se fortemente contra uma concepção que pensa a educação unicamente como transmissora de saberes. Isto era para ele apenas suplementar, pois o trabalho essencial da escola era a educação moral, que deveria estar presente em todas as disciplinas e reger o cotidiano mesmo das escolas. A educação moral racionalmente conduzida pela escola era o substituto necessário da educação moral tradicionalmente feita pela família, que se tornara insuficiente. A educação moral deveria ser uma inscrição da sociedade nos indivíduos, capaz inclusive de criar um “laço carnal” entre eles, a partir do qual a sociedade atuaria em cada um de nós como uma voz que comanda, sugere e reprime (DURKHEIM, 1947).

É importante analisar como a crítica pós-moderna de Michel Foucault (1926-1984) sobre as instituições disciplinares da modernidade ocidental corrobora uma concepção semelhante de educação e educando. Sua obra *Vigiar e Punir* tem o objetivo de analisar o desenvolvimento das instituições disciplinares e, o que é na verdade seu principal tema, o surgimento de uma sociedade de vigilância, que é a sociedade moderna (Foucault, 1987). Entre estas instituições, destacam-se as escolares, muito semelhantes às demais instituições disciplinares, como as fábricas, quartéis, hospitais e prisões. Aliás, foram os colégios no fim da Idade Média talvez as

primeiras instituições a usarem o modelo disciplinar, adotando a punição não mais como castigo, mas como meio de correção.

Além de fazer a genealogia das tecnologias do poder disciplinar, para a qual faz uso da metáfora da máquina, Foucault também analisa os processos de individualização e isolamento, usando agora a metáfora do panóptico. O panóptico, como metáfora e tipificação ideal da sociabilidade moderna, coloca todos os indivíduos sob visibilidade permanente perante o superior e sob invisibilidade permanente em relação aos seus iguais, com uso quase nulo de força, já que assim se consegue evitar quaisquer efeitos de contra-poder e resistências. O poder disciplinar, operando através dos corpos e fabricando as individualidades, permite à sociedade moderna adquirir um controle dos homens historicamente inédito em sua extensão. Os corpos dóceis tornam-se aptos, em seus mínimos detalhes, à produção material e social num grau de extensão e qualidade sem precedentes na história (FOUCAULT, 1987).

Tanto em Durkheim como em Foucault, o alvo da vigilância ou moralização é o indivíduo. Para Durkheim, há algo que deve ser inscrito nos indivíduos, “encarnado” neles, que é a própria sociedade, que se tornará uma voz dentro de cada individualidade. Nos termos de Foucault, o alvo do poder disciplinar (que, em vez de uma voz, é um olho impessoal e onipotente) são os corpos, que serão docilizados: esquadrejados, desarticulados e finalmente recompostos e disciplinarizados.¹

É claro que são importantes as diferenças entre Durkheim e Foucault, entre o sociólogo modernista e o filósofo pós-estruturalista. Para Durkheim, a disciplina moralizadora é positiva, humanizadora e criadora de civilização. Em Foucault, a disciplina e a vigilância transpassam suas obras como espectros da modernidade, produtos perversos e aprisionadores da nova sociedade.

Também existem diferenças na concepção de ser humano em cada qual. A concepção dual do ser humano em Durkheim lança no “ser individual/ natural” toda a carga de irracionalidade e pulsões

primitivas, que precisam ser controladas pela razão que a educação moral gera no “ser social”. Neste sentido, Durkheim é um dos melhores exemplos da lógica “funcionalista”, concebendo o diferente, o resistente, o contestador e o revolucionário como “infuncionalidades”, anormalidades, cuja possibilidade de existência são sintomas que indicam o desregramento do sistema social, que se tornou incapaz de constituir aquele “ser social” que domestica as paixões e apetites sensuais do “ser natural”. Em Foucault, não há dualidade, muito menos dialética. As disciplinas docilizam os corpos, fabricam as individualidades, geram subjetividades.

O que falta em Foucault, talvez, seja desenvolver sua própria idéia de que, “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1999), mostrando melhor as formas de resistência existentes e possíveis. Contudo, a constatação das resistências às disciplinas parece operar com dificuldade na lógica unilateral da sociabilidade panóptica, para a qual a variedade e multiplicidade do ser humano tornam-se objetos passivos, dilacerados pelos processos de normalização e correção.

De todo modo, tanto a concepção apologética da pedagogia tradicional, em Durkheim, quanto a denúncia do caráter disciplinar da escola por Foucault, deixam pouco espaço para uma visão dialética da relação entre instituição escolar e alunos, professores e educandos, adultos e crianças/jovens no processo educacional.

Uma concepção dialética da juventude e da educação ajudaria a entender melhor porque os “objetos” freqüentemente se comportaram como “sujeitos”, cujos desvios não necessariamente são contidos ou compreendidos pelas instituições disciplinares. São muitos os relatos de indisciplina e revoltas nas escolas primárias e secundárias, pelo menos desde o século XIX (CARON, 1996; HUMPHRIES, 1984; FEUER, 1971). Eles parecem acompanhar, justamente, a tentativa de universalizar a educação escolar regida pelo Estado nacional. Talvez, ainda mais importantes tenham sido os inúmeros movimentos estudantis universitários, presentes pelo

menos desde as barricadas das revoluções de 1830 e 1848 na França, passando pelo movimento de reforma universitária na América Latina, no início do século XX, chegando ao seu mais importante momento em 1968. Este último movimento, na verdade, já anuncia uma situação profunda de crise, não apenas da juventude, mas também da educação.

3. Da criação da infância à infantilização do adulto

A importante obra do historiador P. Ariés (1981), *História social da criança e da família*, em concomitância com o processo de escolarização e constituição da família nuclear moderna, destaca o processo histórico que originou o moderno reconhecimento da infância, materializado nos “cuidados” e atributos diferenciais que foram paulatinamente atribuídos às crianças. Ariés enxerga nestes processos a constituição de elementos basilares da moderna sociedade burguesa. A infância passa a ser reconhecida socialmente como momento necessário de socialização, de treinamento, instrução, moralização, profissionalização e maturação para o bem viver na idade adulta. Para tanto, as crianças têm que ser separadas das demais faixas etárias, reunidas em momentos e lugares especiais, retirados do convívio mais ou menos promíscuo com a comunidade. Elas passam a alternar sua vida entre a intimidade do lar e a escola.

Um dos momentos que emana deste mesmo processo é o da constituição da juventude moderna. A adolescência e/ou juventude tornam-se novos momentos de socialização do indivíduo imaturo. Trata-se, agora, da “socialização secundária”. Esta fase de socialização marca, no meu entender, o início do próprio processo de constituição das juventudes modernas. Mas há ainda um outro – e indissociável – lado desta constituição das juventudes: tratam-se das inúmeras e constantes expressões de insatisfação, revolta, revolução e desejo de autonomia, bem como a formação de grupos

paralelos ou informais por estes mesmos indivíduos que, pretensamente, deveriam ser apenas massa modelável pela civilização (GROPPO, 2002). A constituição dialética das juventudes modernas anuncia o tema da condição dialética do próprio processo pedagógico.

Antes de abordar este tema, é importante citar o contraponto que a obra de N. Elias, *O processo civilizatório*, traz à questão da criação da infância moderna. Segundo ele, mais importante para a geração da civilização moderna que o reconhecimento da infância, foi a “des-infantilização” do adulto. O adulto na sociedade medieval era ainda de temperamento, modos e comportamentos “infantilizados”. O processo civilizatório foi justamente o da criação deste “adulto civilizado”.

De qualquer modo, tanto do ponto de vista da criança que se infantiliza, quanto do adulto que se civiliza, criam-se categorias de indivíduos, definidos pelas suas faixas etárias, que ainda não “amadureceram”. E maturidade passa a significar “civilizar-se”. Assim, a civilização moderna passa a criar, ao menos em teoria, como parte crucial de seu imaginário, um “padrão de maturidade”, a ser atingido paulatinamente através da socialização das crianças, adolescentes e jovens. Socialização em que a educação formal teria papel crucial.

Mas a civilização moderna, segundo Theodor Adorno e Max Horkheimer, logo encontraria, dentro de si mesma, o seu avesso, a saber, a barbárie (ADORNO, 1982; HORKHEIMER & ADORNO, 1985). Os mesmos processos de racionalização da vida, que constroem as estruturas sociais da modernidade, abrem espaços para ações individuais e coletivas de barbárie. O mesmo processo de esclarecimento, via racionalidade iluminista, se torna, sustentado pelo totalitarismo da vida socioeconômica e referendado pela indústria cultural, um processo de regressão da autonomia individual. E tal regressão do indivíduo civilizado significa também, revelando a perversão do processo civilizatório, a infantilização das

massas. Nos seus textos sobre a música e a transformação da arte em indústria cultural e semicultura, Adorno afirma que, por trás da regressão da audição, está a “liquidação do indivíduo”, e que tal regressão faz a audição permanecer num estado infantil: “os ouvintes, vítimas da regressão, comportam-se como crianças. Exigem sempre de novo, com malícia e pertinácia, o mesmo alimento que uma vez lhe foi oferecido” (ADORNO apud ZUIN et. al., 2000, p. 143). A padronização cultural, quando o indivíduo é direcionado em seus gostos “artísticos” (enquanto acredita ser ele quem faz as escolhas e dirige o mercado cultural), produz a “menoridade do sujeito”. São geradas pessoas com audição regredida, na verdade, pessoas regredidas, “desmesuradamente acomodadas, nas quais a formação do *ego* foi deficiente, pessoas em que prevaleceu a adaptação ao coletivo em detrimento da percepção autônoma” (ZUIN et. al., 2000, p. 144).

Outros autores também discutiram como a indústria cultural e a mídia eletrônica, principalmente a televisão, parecem “embaralhar” os comportamentos e valores atribuídos à infância e maturidade. Edgar Morin (1987) já falava de uma mediocrização do público da indústria cultural, um encaminhamento à “mídia” da audiência no que se refere à formação cultural, classe social e faixa etária – o que Adorno não considerava precipitado chamar de infantilização do público adulto.

Meyrowitz defende que não apenas se infantilizou o adulto, como se des-ingenuizou a criança. A passagem da “situação do livro” à “situação da televisão” teria significado o crescente rompimento da fronteira entre os mundos informacionais da criança e do adulto pela mídia de massa (MEYROWITZ, 1985, p. 236). A revolução da TV coloca a criança pequena “presente” às interações adultas. Outrora, no tempo da mídia impressa, a escola garantia a passagem gradativa da infância à idade adulta, com cada novo estágio colocando as crianças diante de novas revelações e quebra de tabus.

A TV rompe esta seqüência unilinear de informação, pois não divide a audiência em idades e séries, nem tem uma ordem particular para apresentar informações. Assim, as crianças são colocadas desde logo em contato com as contradições dos mitos sociais passados pela escola. Quebra-se, na segunda metade do século XX, aquela condição de isolamento da criança, mais clara na primeira metade do mesmo século, em que a infância era vista como período de proteção e inocência, usando roupas e linguagens diferentes, mantida à distância de temas tabus. Recentemente, tem se rompido tal noção da infância como período de proteção, o que é indicado, por exemplo: pela semelhança da fala da criança em relação à dos adultos (o inverso também ocorre); por mais similaridades no comportamento; pelo jeans, uma síntese do estilo adulto e infantil de se vestir; pelo fim da evidente autoridade adulta na linguagem; pelo fim de temas tabus; por adultos enredados em temas outrora apenas infantis, como educação, carreira, escolha e estágios de desenvolvimento; pela mudança no temperamento psicológico adulto (mais egocêntrico e com menor sentido de responsabilidade para com as crianças); além de diversas outras mudanças no sistema de atribuição de *status*, legislação, institucionalização e relações pais e filhos (MEYROWITZ, 1985).

Enquanto Adorno afirma taxativamente que ocorre uma infantilização geral das massas “civilizadas” – verdadeira matéria-prima para a repetição de estados de barbárie desenfreada, como o nazismo e o Holocausto –, Meyrowitz indica, no seu diagnóstico sobre o embaralhamento dos atributos do *status* infantil e adulto, um relaxamento na rígida estrutura de categorias etárias diferenciadas e separadas.

Ao que parece, não há como conciliar as duas posições, o que levanta grandes dilemas. Estaria havendo uma regressão da civilização (moderna), ou a constituição de um novo modelo civilizatório (pós-moderno)? Os dados sobre a infantilização dos adultos estariam indicando uma situação de “anomia” e barbárie, já

que estaria havendo o colapso da socialização como momento de constituição de um indivíduo maduro e autônomo? Ou indicam uma nova onda de autonomia e liberdade, em que o indivíduo está mais livre, em relação aos constrangimentos institucionais, para constituir e reconstituir com relativa flexibilidade o curso de sua vida?

Derivada das posições antagônicas descritas acima, talvez, as questões abaixo não estejam em tão flagrante oposição. Elas se referem justamente à educação. O que deveria acontecer com a escola e com a educação? Ela deveria ser um instrumento para o cultivo da racionalidade crítica, da autonomia, da emancipação individual – sendo, assim, um dos poucos focos de resistência contra as tendências barbarizantes mais gerais do sistema social, como pensava Adorno? Ou deveria ser uma instituição mais ou menos aberta para o ingresso de indivíduos em diferentes fases de sua vida, para sua formação constante e reciclagens, conforme queiram se repositonar nas relações interpessoais e profissionais que cultivam ou desejam cultivar?

As questões, por enquanto, vão ficar em suspenso. Mas irei retomá-las adiante, ainda que de modo algum espere elucidá-las definitivamente. Antes, é preciso discutir o momento histórico em que estes dilemas pareceram se esboçar pela primeira vez: os movimentos estudantis dos anos 1960, especialmente o Maio de 68 francês.

4. O fim da “educação como pedagogia”?

Acredito poder iniciar agora o debate anunciado no início deste artigo, por ocasião do movimento francês de Maio de 68. Ativistas do movimento estudantil, ao lado de inúmeros pensadores não necessariamente envolvidos com o movimento, refletiram, no “calor da hora”, sobre os significados daquela irrupção inesperada e radical. Alguns, o que nos interessa aqui, do ponto de vista

da educação. Natanson e Paul Ricoeur, como já se avisara, parecem representar as diferentes posições assumidas neste evento e, mais ainda, os diferentes processo sócio-educacionais em curso ou que se anunciavam.

Jacques-J. Natanson (outubro de 1968) se comporta como uma espécie de porta-voz do poder estudantil, tido como uma forma de resistência ao poder dos educadores. O poder dos educadores era considerado por ele – e pela lógica do movimento de Maio de 68 – como análogo ao poder do patrão sobre o trabalhador. Respondendo a críticos da tese do poder estudantil (como Paul Ricoeur, que mostrarei abaixo), os quais afirmavam que o poder do educador não explorava o estudante, mas o enriquecia, Natanson considera que eles não haviam compreendido que a verdadeira questão era a da “Dominação”, e que a verdadeira luta era pela “Libertação”. Para ele, o importante na relação entre patrão e trabalhador, assim como entre professor e aluno, era a submissão dos segundos aos primeiros, a relação de “patronato”. O patronato era uma certa estrutura de poder: a propriedade dos meios de produção pelo patrão se assemelhava à propriedade da competência científica pelo instituto, laboratório e/ou seção, pois dava poder absoluto ao seu detentor. Contra este patronato intelectual, o poder estudantil afirmava que “o ato de aprender é o ato daquele que aprende – individualmente ou em grupo” e que as instituições de ensino deveriam ser autogeridas por aqueles que eram os seus verdadeiros sujeitos, os estudantes (NATANSON, outubro de 1968, p. 323).

Haveria assim uma revolução do próprio conceito de educação. Na reflexão de Natanson (outubro de 1968), até mesmo a estrutura das faixas etárias, uma das marcas da sociedade moderna, estaria sendo contestada por esta revolução educacional. Se o patronato econômico se exercia com base na desigualdade entre as classes sociais, o patronato intelectual se legitimava pela concepção da sociedade baseada em faixas etárias. No conceito moderno de infância, esta era tida como a idade da educação, educação que

tinha como fonte o adulto educador, em que o exame era rito de iniciação e o diploma atestado de agregação, numa pedagogia que se baseava no primado da acumulação de experiências. No entanto, a revolução demográfica da segunda metade do século XX teria rompido com esta estrutura etária e imposto um novo conceito de educação. Diante da nova estrutura etária, eram equivocados os projetos que tentavam alongar artificialmente a adolescência, através do aumento da escolaridade básica e dos estudos superiores. Não seria mais possível adiar artificialmente a idade adulta. Tornara-se inválida a idéia de que havia uma diferença “radical” entre “o adulto que sabe e o infante... que nada sabe” (NATANSON, outubro de 1968, p. 326).

Neste contexto, a idéia da escola como instituição reservada à infância cairia por terra, devendo ser substituída pela idéia da educação permanente, para a vida toda. A necessidade constante da educação, algo expresso pelo movimento estudantil, quando prega que a Universidade deveria estar aberta aos estudantes e aos trabalhadores, significaria também a perda do privilégio da idade adulta em relação à juventude. Durante sua vida, os adultos deveriam alternar períodos de estudo e trabalho, juntando-se a equipes de auto-aprendizagem coletiva. Colocava-se em causa, na concepção da sociedade em estado permanente de auto-educação, o papel tradicional do magistrado depositário profissional de um saber. Com tal educação permanente, escola e universidade deixariam de ser mundos à parte da sociedade. Era a morte da educação como pedagogia, ou seja, como condução do infante aprendiz pelo educador experiente.

Enquanto Natanson se assume como uma espécie de porta-voz do radicalismo juvenil de Maio de 68, Paul Ricoeur (junho-julho de 1968) busca ser uma voz mais ponderada, avaliando o que havia de positivo em ambas as posições em tensão durante Maio de 68, a saber, o projeto revolucionário, tão bem expresso por Natanson, e o projeto reformista. Maio de 1968 também era uma revolta mo-

tivada contra a tentativa de reforma parcial da Universidade, através do Plano Fouchet, uma reforma que se faria nos limites da sociedade vigente. Por sua vez, ao menos na sua versão mais radical, o movimento de Maio se propôs a “revolucionar” a universidade. O filósofo francês condenou a convicção de que só havia opção entre reforma e revolução. É claro, dizia, que a universidade francesa herdada da era napoleônica tinha que ser transformada. Mas considerava que as primeiras ações da “revolução estudantil” na universidade, ancoradas na pretensão de um “poder estudantil” ou de uma “auto-educação”, indicavam que os radicais não haviam compreendido bem a natureza da relação entre educador e educando.

Ricoeur (junho-julho de 1968) reflete, então, sobre o caráter não-simétrico da relação aprendiz-mestre, o que não significa dizer que ela precisa necessariamente se expressar como uma dominação baseada na posse do saber pelo mestre. Ela é, na verdade, uma relação que envolve troca e reciprocidade. Acompanhando a evolução do aprendiz, o mestre continua a aprender. Se toda revolução cultural no ensino se alimenta da convicção de que é necessário contestar a relação de dominação, Maio de 68, contudo, teria concebido de modo simplista uma identidade entre a dominação de classe e as relações pedagógicas.

Para Ricoeur (junho-julho de 1968), a lógica da revolução da universidade concebeu a utopia de que o aprendiz se faz por si mesmo, através de um processo de auto-aprendizado. Isto era algo que em parte exprimia uma verdade, a de que o ensino não faz menos para o estudante do que faz ao professor. Mas o auto-ensino não teria capacidade de durar muito tempo na universidade, dado que se limitava apenas a ser uma inversão da universidade tradicional, em que o estudante tomaria o poder dos professores. O resultado, por enquanto, poderia ser apenas um grande monólogo ao inverso, pois se suprimiria o ato comum e dual, de afronta, entre aquele que ensina e aquele que aprende. A utopia da auto-aprendizagem, portanto, ignorava a mola mestra que sustenta a “relação de ensi-

no”, uma situação de cooperação e conflito. É claro que o reformismo contido em propostas como o Plano Fouchet deveria ser criticado, já que reforçava as estruturas tradicionais ultrapassadas. Porém, era preciso que as duas partes em causa na relação de ensino – estudantes e professores – participassem de uma autêntica transformação da universidade.

Cabe reter, aqui, esta ponderação de Ricoeur sobre a dialética da relação entre juventude e maturidade, entre mestre e aprendiz, que, se procura evitar o congelamento da forma tradicional e autoritária com que gerações e sujeitos da educação se relacionavam até então, não aceita simplesmente a inversão da lógica da dominação contida na tradução extremada do “poder estudantil”. Em seguida, explorar um pouco mais o que este debate revelava sobre as transformações sócio-educacionais no mundo contemporâneo.

Em 1968, mais especificamente no movimento francês de Maio, a revolta juvenil e estudantil abriu espaços para a discussão de idéias e práticas educacionais que desejavam romper definitivamente com a concepção da “educação como pedagogia”. Segundo Natanson (outubro de 1968), entrava em crise a idéia de ser a escola uma instituição reservada apenas à infância, substituída pela idéia da educação permanente, para a vida toda. Também, uma educação que se tornava “auto-educação”, através da adesão autônoma a grupos de “auto-aprendizagem”.

Tal atitude radical diante da educação, em Maio de 68, revelava não apenas o desejo absoluto de libertação, mas novos aspectos que emergiam nas relações entre educação, conhecimento e estrutura econômica nas sociedades capitalistas. Assim, se nas sociedades tradicionais e modernas, como defende Durkheim e mesmo Foucault, a educação significava “adultos influenciando crianças e jovens”, a sociedade contemporânea, talvez, seja a que requeira a educação permanente. Inclusive, em geral num tom bem menos crítico que o das vozes de Maio de 68, muitos falam hoje em sociedade do conhecimento, sociedade da informação, “organizações que

aprendem” etc., denotando, nem sempre com muita propriedade, este novo estatuto requerido pelo conhecimento e aprendizado nas sociedades contemporâneas: conhecimentos acumulados e reformulados de modo intenso; aprendizado constante destes conhecimentos mutantes.

Outra vez, pelo novo estatuto do saber e da educação, reforçada pela ação da mídia eletrônica (discutida acima), haveria uma suposta pós-modernização dos comportamentos e a auto-programação da vida individual.

Acredito que seja necessário relativizar a extensão, bem como questionar os significados, destas transformações na educação e no curso da vida no mundo contemporâneo. Sobre a mídia eletrônica, não é demais lembrar que ela mesma se tornou um novo *locus* de geração de valores e identidades infantis e, principalmente, juvenis, ainda que seja certo dizer que a nova mídia tornou bem menos rígidas as fronteiras entre as “idades” em comparação com a era da mídia impressa, quando a família e a escola possuíam um controle quase absoluto da transmissão de saberes às crianças.

Certamente, parece ter havido a ruptura de uma tendência mais ou menos geral, ao menos como promessa e marco legitimador, das políticas estatais de “desenvolvimento”, que se davam em torno da universalização da educação para crianças e jovens no mundo contemporâneo, bem como da massificação da universidade. É claro que, provavelmente, em números absolutos e até relativos, deve ter havido o aumento dos adolescentes no ensino médio e de jovens no ensino superior. Mas, pelo menos desde os anos 1970, aquele processo de “caminho único” parece ter se tornado mais heterogêneo, problemático, complexo e polifônico.

Há aspectos que parecem positivos na conformação atual da educação média e superior, como as práticas de treinamento profissional (que coloca em questão o modelo de educação que separava estudo e trabalho) e a busca do ensino em diferentes fases da vida adulta (e não apenas na juventude). Mas há um forte sentido de

crise da noção da educação – e, portanto, da infância e juventude – como “direito”. Há a exclusão de contingentes populacionais da escola primária e secundária e, principalmente, do ensino superior – ou o acesso feito sob tremendas dificuldades, como única esperança (muitas vezes, frustrada) de se engajar no mercado de trabalho. Há a questão da ineficiência da educação como integração ou inclusão social para amplas camadas populares. Enfim, a questão da privatização e mercantilização da educação, incluindo a crise da universidade de caráter público.

O chamado neoliberalismo vem referendar uma nova concepção de educação que desintegra o “caráter de direito que a educação possuía (... ao menos em teoria)” e impõe “uma nova nuance interpretativa que a reduz à mera condição de mercadoria” (GENTILI, 2002, p. 245). Enquanto mercadoria, a educação é cada vez mais submetida às condições do “mercado”, que, além da soberania do lucro, é o reino da pretensa livre escolha individual (e, no caso da educação, também da família). Pretensa liberdade, porque o que se dá, na realidade, é a reprodução das desigualdades sociais – e fenômenos de exclusão – nos mercados educacionais. Pela mercantilização da educação, dá-se também a chamada reprivatização do curso da vida, que joga a responsabilidade pela passagem através das idades da vida aos indivíduos e famílias. Para alguns, isto significa realmente maior liberdade e flexibilidade para compor e recompor o curso da sua vida. Mas, para a grande maioria, trata-se da realidade ou da ameaça de desproteção, insegurança, discriminação e exclusão na infância, juventude e velhice, justamente nas fases da vida em que mais se precisa do amparo do meio sócio-comunitário e do Estado.

Assim, educação e juventude parecem estar em crise da legitimidade, enquanto “direitos sociais” tradicionalmente reconhecidos pela sociedade, Estado, ideologias hegemônicas, políticas econômicas nacionais e supra-nacionais. Apesar disto, elas – edu-

cação e juventude – ainda são realidades marcantes na vida social, fontes para a geração de identidades para uma parte substancial de indivíduos e grupos. É claro, não são as mesmas juventudes e educação vigentes até os anos 1960, mas nem por isto são realidades totalmente dissolvidas e inativas.

5. Barbárie ou pós-modernidade?

Desejo aqui fazer uma retomada das idéias de Adorno sobre a educação e as tendências regressivas da civilização moderna. Elas vão ajudar a iluminar um pouco mais minha posição em relação a este colapso da educação e da juventude (e das demais categorias etárias que preparavam o indivíduo para sua “maturidade”). Mas também vão colocar novos problemas que, certamente, não serão discutidos em toda sua extensão aqui, muito menos resolvidos. Baseio-me não apenas na minha leitura de Adorno, mas também na sistematização de Zuin et. al. (2000) sobre a dimensão educativa da obra do sociólogo alemão.

Primeiro, através da questão da autoridade na educação em Adorno, reencontra-se aquela concepção de Paul Ricoeur sobre a essência da relação educacional. Por exemplo, em debate radiofônico em 1969, Adorno critica o sistema educacional alemão por enfatizar “a perpetuação da relação de autoridade e de submissão entre os agentes culturais, em detrimento de propostas curriculares de atitudes que seriam reforçadoras de um comportamento não autoritário e auto-reflexivo” (ZUIN et. al., 2000, p. 122-3). Mas isto não significa, para Adorno, a dispensa da autoridade na educação. A autoridade tem papel central na formação do ego consciente e de pessoas emancipadas, desde a necessária dor da descoberta do descompasso entre o pai ideal, introjetado na primeira infância, e o pai real, descoberto posteriormente; dor esta que torna possível e necessário o exercício da autonomia do ego na reordenação dos processos mentais: “A possibi-

lidade de emancipação depende do contato com um modelo de autoridade” (ZUIN et. al., 2000, p. 123). Mas esta etapa do exercício da autoridade não deve ser glorificada, muito menos eternizada, caso contrário, produzir-se-ão não apenas mutilações psicológicas, mas também “aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens” (ADORNO apud ZUIN et. al., 2000, p. 124).

Outro passo essencial é superar a falsa crença de que os professores são desprovidos das contradições enfrentadas pelos alunos em sua relação com a autoridade, contradições que operam entre a repulsa e a identificação, a aceitação pacífica e a agressividade. Caso esta falsa crença pudesse ser superada, “o processo de identificação” (entre aluno e professor) “poderia ocorrer não com base na mentira de uma relação igualitária inexistente, mas na verdade de que há um processo doloroso em que uma autoridade está presente e que não deve ser ignorada, mas sim superada” (ZUIN et. al., 2000, p. 127).

Um segundo aspecto que desejo destacar, sobre Adorno, refere-se a um tema já discutido aqui: a relação entre educação e civilização. Tema este, na verdade, ancorado na concepção de Adorno sobre a relação entre civilização e barbárie.

A educação é concebida de modo dialético, por Adorno, também em seus “efeitos”, ou seja, ela ao mesmo tempo é adaptadora e transformadora: “Fica claro que a educação emancipadora possui tanto uma dimensão de adaptação, como uma dimensão de distanciamento da realidade” (ZUIN et. al, 2000, p. 118). Mas educador e educando devem estar conscientes sobre este lado adaptativo da educação, ou seja, que ela sempre, de algum modo, será conformadora. O esclarecimento sobre como e onde opera, em cada momento da educação, esta dimensão adaptadora, pode impedir que se dê uma educação meramente ideológica:

A educação traz dentro de si uma ambigüidade: ela é ao mesmo tempo adaptação e autonomia. Enquanto um

processo desenvolvido na difícil relação entre pessoas, na pesada influência das gerações mais velhas sobre as mais novas, com uma importância fundamental na continuidade da espécie humana pela transmissão dos valores culturais, a educação precisa integrar a criança, o jovem na realidade em que ele vive (ZUIN et. al., 2000, p. 138).

Como está patente na citação acima, a educação deve ser também “autonomia, racionalidade, possibilidade de se ir além da mera adaptação” (ZUIN et. al., 2000, p. 138). Ou seja, o processo pedagógico é constituído por uma tensão entre autonomia e adaptação.

Qual deveria ser a dimensão mais valorizada? Adorno denuncia as tendências históricas de seu tempo, que enfatizavam unilateralmente a adaptação, pela própria pressão totalitária da ordem econômica. Deste modo, a educação de então teria a missão, fundamental, de resgatar o aspecto da autonomia na dialética educacional. Estar-se-ia vivendo o momento em que a educação precisaria enfatizar a conscientização e a negação do real, muito mais que a adaptação (o que já é feito pela ordem econômica e reforçado pela indústria cultural):

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO apud ZUIN et. al. 2000, p. 139).

Tornar-se-ia crucial, assim, dadas as tendências regressivas da ordem social, “uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO apud ZUIN et. al. 2000, p. 140).

É hora de um contraponto com outros autores discutidos aqui. Um dos mais influentes filósofos do pós-modernismo, Michel Foucault, parece sempre motivado em seus escritos (como no já

comentado *Vigiar e punir*) pela defesa de uma radical e absoluta liberdade do ser humano. Entretanto, ele, assim como diversos outros autores “pós-modernos”, na lógica de suas análises da modernidade, concebem os indivíduos como massa infinitamente moldável e manipulável pelos poderes totalitários e homogeneizadores da sociabilidade moderna. Na perspectiva de Joshua Meyrowitz (1985), mesmo na contemporânea era da mídia eletrônica permanece esta unidimensionalidade absoluta da conformação do indivíduo pelo social – nos passos do determinismo midiático de outro precursor do pensamento pós-moderno, Marshall McLuhan. Disciplinas e efeitos inesperados da mídia eletrônica manipulam e moldam infinitamente o ser humano, sem contraponto de tipo algum de “natureza humana”.

Já Durkheim e Adorno partem de uma concepção “modernista” do que é a civilização. A parte social do ser humano, para Durkheim, é moldável, sim, preenchida pela sociedade. Mas isto se dá justamente em prol do controle da parte natural do indivíduo, dominada antes da socialização pelas pulsões e desejos. Nesta visão funcionalista, cabe à parte social do homem controlar a sua parte natural. Já em sua perspectiva dialética, Adorno demonstra como a “parte social” do homem foi pervertida na civilização, quando as instituições racionalizadas da vida moderna passaram a tratar também o humano (sujeito) como objeto (coisificado), gerando assim a heteronomia do indivíduo, a ausência de emancipação e de verdadeira autonomia. A massa destes indivíduos torna-se justamente a matéria prima para o irracional, para a decaída na barbárie (ADORNO, 1982).

Diante destas observações, parece-me que a visão dialética de Adorno, inclusive sobre a educação na civilização moderna, parece mais rica para compreender a complexidade da educação, como parte do complexo processo de socialização das categorias etárias infantis e juvenis.

Porém, é preciso lembrar que Adorno falava a partir de um

certo momento – o século XX – e da perspectiva de um espaço – Europa Ocidental e Estados Unidos –, nos quais a barbárie significava, sobretudo, um “excesso de civilização”, no sentido do predomínio de uma razão instrumental criadora de um mundo superadministrado, mas incapaz de esclarecer aos indivíduos sobre a própria racionalidade dos objetivos das instituições sociais. Ao mesmo tempo, lembrar que Adorno também falava dos inúmeros focos de barbárie pré-moderna ainda não tocados sequer pela razão iluminista, focos que serviam também como matéria-prima para a barbárie da civilização moderna (como os soldados camponeses na Alemanha nazista, ou aspectos regressivos da “educação para a dureza” (ADORNO, 1982).

A situação da civilização atual, ao menos em relação à quebra da promessa da expansão dos direitos sociais e dos benefícios da “civilização” para uma grande parte da população mundial, me parece antes caracterizar um “recesso de civilização”. Mesmo os países mais “desenvolvidos” estão enfrentando uma grave crise em relação à manutenção destes direitos – incluindo a educação e a proteção da infância e juventude –, fruto principalmente dos novos desdobramentos do capitalismo em tempos de crise permanente, globalização, flexibilização e neoliberalismo.

Esta crise da educação e das categorias etárias, na minha avaliação, é na verdade a fonte principal da desinstitucionalização do curso da vida, mais ainda que a liberdade para compor o próprio curso da vida, buscada por certos grupos sociais de camadas altas e médias em dados locais. Há assim um certo reforço da “infantilização” do mundo moderno, mas agora através principalmente de um retrocesso, ou através do não-cumprimento das promessas de avanço civilizatório, em direção a situações que poderiam ser classificadas como “pré-modernas”.

Conclusão

Gostaria de enfatizar o caráter ainda inicial desta digressão, que contém mais indicações que conclusões definitivas. Na verdade, o artigo deve ser lido muito mais como uma declaração de questões a serem mais bem discutidas que respostas firmadas, apesar de deixar claro minhas impressões iniciais.

Entre estas impressões, destaco primeiro a resposta provisória que dou à questão do significado da “flexibilização” da educação e das idades da vida no mundo contemporâneo (crise regressiva ou anúncio de uma nova sociabilidade mais emancipada?). A necessária sobrevida destes elementos da vida social, educação e categorias etárias, mesmo que sob crescente precariedade de condições materiais e crise de legitimação, indica uma situação mais de anomia que de evolução, ou seja, de que novas instâncias de socialização “substitutas” não foram ainda estabelecidas. É claro que é possível reconhecer novos elementos positivos em estado de latência. Também, não é mais possível (nem desejável) um mero retorno à condição da “alta modernidade”, pois a anomia também é reveladora de importantes transformações estruturais nas sociedades contemporâneas. Mas não se trata, ao menos ainda, da ascensão e implementação geral de um novo modelo mais emancipatório de educação das juventudes.

Por outro lado, quando Maio de 68 pensou e praticou a ruptura para com os modelos autoritários de relações geracionais e relações pedagógicas, era esta emancipação que parecia estar no seu horizonte. Uma educação fundada em relações democráticas entre educador e educando, não no comando absoluto do educando pelo educador com base na posse de um “saber” exclusivo pelo segundo. Se Maio de 68 chegou a falar na “morte da pedagogia”, não significa necessariamente que se deve desejar uma educação que não distinga mestres e aprendizes, mas sim que se pode aspirar a novas modulações nas relações entre os sujeitos do ensino, relações

pedagógicas em que a dialética educador-educando não venha revestida de ultrapassados, supérfluos e desalentadores exercícios de dominação e poder.

Enfim, é preciso fazer a crítica da rigidez das categorias etárias pensadas pela sociedade moderna, em geral construções artificiais de saberes e ciências sobre o que deveria ser o desenvolvimento ideal do curso da vida, apesar de fundamentarem uma relativa expansão de direitos sociais basilares da “civilização moderna”, como a educação e a proteção da infância e juventude. Não considero esta rigidez tradicional algo que mereça maior consideração, num tempo em que parece haver mais consciência sobre o desnecessário caráter autoritário da educação e das relações geracionais tradicionais. No entanto, qualquer “civilização”, mesmo que sob uma pretensa condição “pós-moderna”, precisa referendar um roteiro mínimo que auxilie os indivíduos e grupos a se adaptar a ela. É justamente isto que me parece em falta na atual condição, em que se vive uma “civilização em recesso”.

Mas nunca se deve esquecer o que Adorno avisou: que a educação que objetiva apenas a adaptação será sempre pobre e ideológica. Pior, ao não cultivar a capacidade de autoquestionamento e emancipação individual, produzirá a matéria-prima humana para as tendências regressivas que, imponderavelmente, sempre brotarão dos excessos da civilização.

Nota

¹ Devo esta comparação à Prof.^a Dr.^a Heloísa Fernandes, feita na disciplina “Sociologia da Educação”, curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, 1992.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W.. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). *Adorno: Sociologia*, São Paulo: Ática, 1982. p. 33-45. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, MAX. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.

ARIÉS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara. 1981.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. *História dos jovens*. 2. A idade contemporânea, São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p.137-194.

COLEMAN, James S. *The adolescent society*. The social life of the teenagers and its impact on Education. New York: Free Press, 1961.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

_____. *La Educacion moral*. Buenos Aires: Losada. 1947.

FEUER, Lewis S. *El cuestionamiento estudiantil del establishment*. En los países capitalistas y socialistas. Buenos Aires: Paidos. 1971.

FORTES, Meyer. Age, generation and social structure. In: KERTZER, D.; KEITH J. (Orgs.). *Age and Antropological Theory*. Cambridge: Cornell University Press, 1992. cap. 3. p. 99-121.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 5. ed. Tradução de Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes. 1987.

FURTER, Pierre. *Juventude e tempo presente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 8. p. 228-252.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel. 2002.

HOBSBAWM, Eric. A revolução social. 1945-90. In: _____. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. cap. 10, p. 282-313.

HUMPHRIES, Stephen. *Hooligans or rebels? An oral history of working-class childhood and youth. 1889-1939*, Oxford/ Nova York: Basil Blackwell, 1984.

KOHLI, M.; MEYER, J. W. Social Structure and Social Construction of Life Stages. *Human Development*, n. 29, p. 145-80, 1986.

MEYROWITZ, Joshua. The blurring of childhood and adulthood. A case study in changing role transitions. In: _____. *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*. New York: Oxford University Press, 1985. cap. 13. p. 226-267.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX. O espírito do tempo – 1: Neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1987.

NATANSON, Jacques-J. Les éducateurs à l'épreuve. *Esprit*, Paris, n. 374, p. 313-328, out. 1968.

RICOEUR, Paul. Reforme et révolution dans l'Université. *Esprit*, Paris, n. 372, p. 987-1002, jun./jul. 1968.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes. 1979.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares et al. *Adorno. O poder educativo do pensamento crítico*, 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2000.

Cooperativismo Campesino Y Pueblo Mapuche En Chile: Relaciones, Reflexiones Y Preguntas¹

Guillermo Williamson C.

Doctor en Educación en la Universidad Estadual de Campinas
Docente del Departamento de Educación y del Instituto
de Desarrollo Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile
Director del Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün (UFRO/DID-00/116)
Asesor de CAMPOCOOP donde fue Jefe del Departamento
de Educación y Comunicaciones (1978-1980 y 1984-1987)

Resumo

Ao propor a relação entre organizações cooperativas de camponeses e organizações e movimentos de povos indígenas, o autor encontra, no caso do povo mapuche, uma série de identidades e contradições, nem sempre abordadas pelas discussões teóricas. A distinção entre consciência de classe e identidade étnica faz com que o estudo de um movimento social em que se encontrem essas duas situações históricas apresente interrogações sobre as formas de intervenção adequadas. O caso em questão é de interesse, pela trajetória histórica do povo mapuche em buscar nas cooperativas uma forma de organização. As reivindicações específicas do campesinato e do povo mapuche nem sempre são as mesmas e abrem duas frentes de mobilização e articulação ao se propor o binômio campesino-mapuche. Ao final, elencadas diversas questões que permanecem em aberto, o próprio povo mapuche responde a questão da cooperativa, mostrando a tendência de entendê-la como um lugar em que prevalece a democracia e a não-discriminação, atendendo antes à luta contra a pobreza do que à identidade étnica.

Palavras-chave

Cooperativismo – Mapuche – Movimentos Sociais.

Abstract

When proposing the relationship between cooperative of peasants and organizations and movements of indigenous people, the author finds, in the case of the people mapuche, a series of identities and contradictions, not always approached by the theoretical discussions. The distinction between class conscience and ethnic identity makes the study of a social movement that meet those two historical situations presents interrogations about the appropriate forms of intervention. The case in subject is of interest, for the historical trajectory of the people mapuche and the cooperatives organizations. The specific revendications of the peasants and of mapuche are not always the same and they open mobilization fronts when confronting the binomial rural-mapuche. At the end, several subjects are open questions, the mapuche answer the subject of the cooperative, showing the tendency of understand it as a place in that prevails the democracy and the no-discrimination, prioritizing the fight against the poverty .

Keywords

Cooperativism – Mapuche – Social Movements.

Introducción

El tema “Cooperativismo Campesino y Pueblos Indígenas” es, en Chile, un tema absolutamente nuevo de discusión. Ni el movimiento cooperativo campesino encabezado por la Confederación Nacional de Cooperativas Campesinas de Chile Ltda., CAMPOCOOP, ni los diversos movimientos y organizaciones indígenas, ni el mundo académico, han realizado una discusión seria respecto del tema. Ni en la demanda cooperativista campesina se ha planteado la situación de los pueblos indígenas, ni éstos han hecho del cooperativismo, históricamente, una demanda significa-

tiva. Lo que tenemos es una vivencia de mapuche campesinos que se han organizado en Cooperativas Campesinas.

Es un hecho que hoy el Pueblo mapuche se está movilizandopor un conjunto de reivindicaciones de carácter étnico y de desarrollo. La pobreza, la mayor conciencia sobre la identidad, la exclusión social, la discriminación, la presión demográfica sobre la tierra, los anhelos de justicia social están impulsando un proceso de movilización que se expresa de diversas maneras y que hoy está llegando a un movimiento social no mapuche, como es el cooperativismo campesino.

Este artículo propone preguntas sobre temas a reflexionar crítica y propositivamente para avanzar en el análisis y las decisiones que renueven y definan la identidad actual del movimiento cooperativo campesino y del pueblo mapuche, en el nuevo contexto de una sociedad en transición a la democracia, de economía capitalista neo-liberal, de globalización y de búsqueda social de una renovación y reconstrucción de las prácticas tradicionales de participación y organización socio económica.

Si bien, el texto trata de la relación entre cooperativismo campesino y pueblo indígena mapuche, con ello no estamos identificando a los mapuche con el campesinado. La posición de clase es diferente a la situación étnica. Un pueblo se define por sus creencias, lengua, identidad esencial, utopías de autodeterminación, de autogestión y de autonomía en los territorios de existencia y/o reproducción; por constituir un colectivo que establece determinadas relaciones interculturales en el conjunto de dimensiones de la dinámica social, económica, política, propiamente cultural, con el resto de la sociedad desde su particular posición de simetría o subordinación, desde la libertad o desde la exclusión, desde la integración o desde la resistencia. Pueden haber indígenas pertenecientes a un mismo pueblo que vivan en ciudades y otros en zonas rurales. El campesinado por su parte se define por su constitución como clase, estrato o categoría que ocupa territorios

rurales en pequeños predios de su propiedad o usufructo, en relaciones de cooperación comunitaria, con escasas oportunidades tecnológicas y precaria integración a los mercados; su condición étnica no define su ser campesino, sino el modo en que éste se estructura y manifiesta históricamente. El mapuche puede ser adjetivado de campesino, sólo cuando asume una función vinculada a sistemas de producción tradicional (con mayores o menores componentes de modernización) incorporado desde esa producción en la sociedad que funciona de acuerdo al modo de producción capitalista neoliberal actual. Sin embargo, también puede ser adjetivado como pescador artesanal o mariscador, como trabajador forestal o poblador rural, como prestador de servicios turísticos, considerando sus estrategias de sobrevivencia prioritarias, su inserción a los procesos productivos o al mercado de empleo en el sector silvo-agropecuario, forestal o extractivo marítimo y las dinámicas de sobrevivencia que les obligaron progresivamente a irse convirtiendo de recolectores a agricultores y ganaderos.

Nos centraremos en el caso del pueblo mapuche y particularmente de aquellos que viven, bajo modalidades productivas campesinas, familiares o comunitarias, en las zonas rurales del sur de Chile, reconociendo sus diversas identidades: Huilliche (sur y zona austral), lafquenche (litoral), Pehuenche (de la cordillera), Nagche y Wentche (Valles centrales), por cuanto constituyen la principal base indígena de las cooperativas campesinas.

La Cooperativa Campesina

La Cooperativa Campesina es una empresa socio-económica de personas multiactiva centrada en la cooperación y solidaridad, orientada al desarrollo integral de los asociados, campesinos minifundistas, pequeños productores, medieros, trabajadores, comuneros, sus familias y sus comunidades, guiadas por principios

democráticos y de justicia social. Es reconocida legalmente por el Decreto con Fuerza de Ley N° 13 de 1968. Se centra en el desarrollo integral, con base y eficiencia económica, gestión participativa y cultura democrática. Es parte de un movimiento social mayor y no una unidad aislada que expresa “egoísmo colectivo”. Comprometida con la democracia y solidaria con otros movimientos sociales de los excluidos, urbanos y rurales. Crítica del capitalismo, hoy en su versión neoliberal, como concepción de organización de la vida y sociedad humana centrada en el dinero, la competencia, el individualismo. Estructurada en un movimiento social, fuerte y fraternal, de primer, segundo y tercer grado. Un aporte al desarrollo rural sustentable.

Antecedentes históricos del cooperativismo campesino y el pueblo mapuche

La historia del pueblo mapuche ha sido una historia de discriminación, exclusión, dominación, por parte del Estado, la sociedad y la cultura occidental. Ha sido una historia de persecución y usurpación de tierra que se expresa en la disminución de territorio propio y de la población indígena por efecto de las consecuencias de las guerras de expansión del estado, del mestizaje, del exilio a Argentina a partir de 1881, en definitiva, de la dominación del estado nacional y de la cultura occidental. A la llegada de los españoles se calculaba en un millón la población mapuche.² Según datos del último Censo de Población (2002), en Chile hay 692.192 personas que se identifican como indígenas, lo que constituye un 4,6 % de la población total. El pueblo mayoritario es el mapuche con 604.349 personas, de las cuales 203.221 viven en la Región de La Araucanía lo que representa un 33,7 % de todos los mapuche en el país y un 23,5 % del total de población regional. A nivel nacional, el 69,5 %

de los indígenas es menor de 39 años; tienen un promedio de escolaridad de 8,5 años, sin embargo la deserción, particularmente entre los mapuches, es alta entre la educación básica y la media: un 30,4%. Los mapuches cuentan con un idioma propio, el mapudungun, que aún se habla en comunidades, principalmente rurales.

Entre los antecedentes socio-económicos-culturales (dimensiones que siempre están integrados en el mundo cultural indígena, comprendidos en su relación con la naturaleza y la trascendencia) del pueblo mapuche, encontramos diversas modalidades de ayuda mutua y colaboración. La más conocida es el Mingako, que fue incorporada a la cultura campesina nacional, como una mezcla de ayuda mutua y fiesta para determinadas tareas agrícolas o sociales basado en el principio de la reciprocidad. De hecho en las publicaciones educativas de CAMPOCOOP siempre se plantea éste como uno de sus antecedentes históricos. El Lobche era una modalidad de organización de parentesco que incorporaba actividad cooperativa en la producción y distribución. Experiencias como el Kelluwün implicaban modos de hacer cooperativo con aprendizaje en la vida cotidiana.

Bajo el dominio español y posteriormente del Estado chileno (desde las últimas batallas en 1881), a los mapuches se les obligó a constituirse en reducciones o comunidades cerradas y cercadas, donde establecieron una economía comunitaria que combinaba espacios de usos familiares (con promedios entre 5 y 8 há. por familia) y otros de uso colectivo.

El movimiento mapuche ha centrado sus demandas históricas en la ampliación y autonomía territorial, la cultura y el reconocimiento como pueblo por el Estado, asociando a ello propuestas de desarrollo coherentes a cada etapa histórica

El cooperativismo, como modelo de empresa o de organización social es externa al mundo mapuche rural, a la tradición cultural y a la cotidianeidad de los procesos de producción y reproducción cultural y económica. Es, en relación a la estructura

económica, social y cultural tradicional, un modo de imposición de un sistema y organización de la producción y la distribución de la riqueza colectiva no construido desde la historia mapuche. Principalmente por el anterior, no ha habido una fuerte demanda histórica respecto del cooperativismo campesino. Sin embargo, y pese a ello, este pueblo, a través de su historia moderna y con un sentido estratégico de sobrevivencia, resistencia y reconstrucción como pueblo, ha encontrado en el cooperativismo una modalidad de organización socio-económica para alcanzar un mayor desarrollo en los contextos en que ha debido vivir.

El estado moderno, sobretodo a partir de la década del sesenta, ha jugado diversos papeles en esta relación cooperativismo campesino-pueblo mapuche.

El Estado siempre y hasta hoy se visualiza en varios de los Programas estatales, aunque en menor medida que hace unos años ha considerado al mapuche como campesino. Como parte de la misma categoría que los pequeños agricultores, sin distinguir entre pueblos y modos de producción. La estadística oficial durante un tiempo agrupó en igual categoría a las comunidades indígenas con las del “Norte Chico” (formadas por descendientes pobres de criollos empobrecidos), como si fuera igual una comunidad con una milenaria historia de existencia, sobrevivencia y reproducción, con una historia de despojo, con otras que se generaron de un modo evolutivo por el abandono de tierras infértiles. Se ha asimilado al mapuche rural como minifundista, desconociendo parte de su historia comunitaria y del carácter histórico de sus modos de producción. Por ello hay grandes carencias de información y de definición de categorías de análisis al respecto. Esto ha “invisibilizado” la cuestión mapuche rural como un fenómeno histórico-político particular, expresando la política estatal de discriminación, dominio, exclusión y desconocimiento a la especificidad de un pueblo en el contexto de una sociedad multicultural.

Algunas sociedades mapuche, de principios del siglo XX,

propusieron la organización de Cooperativas. En 1936, en Cautín, la “Sociedad La Moderna Araucanía” y la “Colonia Agrícola Araucanía”, a partir de una reformulación de los Tribunales de Indios, propusieron un Proyecto de Ley en que sugieren la organización de cooperativas en cada reducción aislada o grupos de reducciones.³

En 1964 diversas organizaciones mapuches, políticamente de izquierda, firmaron en el cerro Ñielol de Temuco el llamado “Compromiso Histórico”, con el entonces candidato popular a la Presidencia de la República, Dr. Salvador Allende. Este documento proponía la creación de un “Banco Araucano de Desarrollo Agropecuario y Reforestación” dependiente del Banco del Estado, con representación de las comunidades. De este organismo dependería el “Fomento y Desarrollo del COOPERATIVISMO en la producción agrícola de las comunidades indígenas”.⁴

Durante la Reforma Agraria (1965-1973), en los gobiernos de la Democracia Cristiana y de la Unidad Popular, hubo avances significativos hacia la recuperación de territorios, el reconocimiento cultural y como pueblo, el mejoramiento de las condiciones de vida, la participación social por la vía legal y la de las tomas que, se amplió el territorio bajo dominio mapuche,⁵ y se dictó la Ley 17.729 (1972) que favorecía el desarrollo y promovía los derechos indígenas creando el Instituto de Desarrollo Indígena (IDI), se organizaron Asentamientos, Cooperativas de Reforma Agraria y Cooperativas Campesinas además de múltiples otras organizaciones occidentales también en las zonas con alta población indígena, todo ello sin afectar estructuralmente las reducciones o comunidades, sino yuxtaponiéndolas o agregándolas –con toda la carga de dominio que ello significa a esas estructuras ya instaladas en la cultura y economía mapuche.

Es oportuno recordar algo que a mi juicio debería retomarse como discusión política que en esa época se hablaba de áreas de la economía, entre ellas una de propiedad social que involucraba polí-

ticas y programas especiales para las empresas autogestionarias, cooperativas, mixtas (sociedades entre el Estado y los privados). Esta área favorecía políticas estatales de largo plazo para el desarrollo de las organizaciones socioeconómicas populares: legislación favorable, incentivos, crédito, asistencia técnica, capacitación.

Previo a la aprobación de la Ley 17.729, hubo una discusión social en que se recogieron propuestas del mundo mapuche. La Confederación de Sociedades Mapuche, en el proyecto que elaboró para ser presentado al Gobierno, propone la creación de la “Corporación de Desarrollo Mapuche”, la que respecto de la “Promoción Mapuche” señala que “debe darse un gran impulso a la promoción mapuche a través de organización de comités y formación de cooperativas de los distintos rubros de las producciones agropecuarias...” Propone, como la estrategia principal, la creación de “Cooperativas de Desarrollo”, sustentadas legalmente en el DFL N° 13 (1968), es decir, en la legislación cooperativa campesina; incorpora 19 propuestas de artículos dedicados a definir el funcionamiento de estas modalidades de cooperativas, que eran sólo para mapuche, asociadas directamente a las comunidades y sus territorios, preocupadas del desarrollo no sólo económico.⁶

Un breve análisis de los logros de Cooperativas formadas por mapuche, encontramos en el caso de la IX región de La Araucanía, donde se crearon 28 Cooperativas entre 1965 y 1973 (afiliadas a la Federación de Cooperativas Campesinas Ñielol Ltda.), la mayoría formada por asociados de comunidades o por mapuche y no mapuche, siendo los miembros mapuches la mayoría en muchos casos. Ellas alcanzaron grandes beneficios, altos resultados económicos y capacidad de generar y acumular capital.⁷

A modo de ejemplo, en la Provincia de Malleco, la Cooperativa Ercilla, llegó a disponer de un parque de maquinaria agrícola, vender artesanías, introducir nuevos cultivos, firmar convenios con industrias, compra al contado de un predio de 12 hás., construye

un plantel porcino;⁸ en la Cooperativa Mariluán de Victoria se ofrecía comercialización de insumos y de trigo, tenía un supermercado, contó con equipo técnico de apoyo;⁹ la Cooperativa Chol Chol, en la Provincia de Cautín, desarrolló proyectos hortofrutícolas, con capacitación y asistencia técnica, trabajó en comercialización y transformación de productos frutales en su fábrica conservera, tenía un supermercado, finalmente compró un predio y creó un Liceo Técnico agrícola forestal que aún permanece.¹⁰

Sin duda que hubo otras que fracasaron y no tuvieron el mismo éxito, pero los tiempos de desarrollo y los tiempos de evaluación fueron muy cortos para un campesinado y un pueblo indígena que habían sido excluidos de las posibilidades de acceso a la educación, al conocimiento y los avances científicos, tecnológicos y de gestión de empresas, de la posibilidad de acumular capital financiero, la formación de liderazgos y de profesionales y técnicos, del poder efectivo en la sociedad y en el Estado, en definitiva de la democracia.

Sin duda que no se resolvieron todos los problemas generados por la discriminación y la exclusión, ni el reconocimiento histórico como pueblo, ni la pobreza extrema en que vivían y viven aún los mapuches, pero implicó un proceso de organización, educación, toma de conciencia política, oportunidad de reconstrucción del carácter de interlocutor del Estado. Muchas de estas Cooperativas Campesinas fueron organizadas o dirigidas por Iglesias, técnicos del Estado, militantes de partidos políticos u organizaciones sociales, todas instituciones externas al pueblo mapuche. Otras se generaron desde las comunidades, al calor de la lucha de clases en el sector agrario (Reforma Agraria) y de los conflictos sociales de la época, bajo el avance democrático y popular. Pero en la práctica creció el territorio bajo control o propiedad indígena, se crearon organizaciones representativas del carácter agrario de los mapuche, se mejoraron las condiciones de producción y vida de muchas comunidades, hubo un aumento de la conciencia étnica y de pueblo

que permitió la constitución primero de una Federación y luego de una Confederación Nacional Mapuche de Chile, que incluso participó en la elaboración de la Ley promulgada en 1972 y que fue aprobada en el Segundo Congreso Nacional de la Confederación (1970).¹¹

Es necesario dejar constancia que la presencia indígena en el conjunto del cooperativismo campesino era minoritaria. La mayoría de las Cooperativas se encontraban en la zona central del país, donde la población campesina era dominante. Existe falta de información sobre los asociados mapuches. Datos de 1985 durante la Dictadura militar, muestran que sólo el 13% de los socios de cooperativas, que existían en esa fecha, eran comuneros (del Norte chico y mapuche),¹² sin embargo otros pueden haber sido catastrados en otras categorías (pequeños propietarios, parceleros, medieros, arrendatarios, etc.) aumentando la representación. Sin embargo en las regiones de La Araucanía y de Los Lagos ha habido una significativa representación mapuche en las cooperativas campesinas. Al revisar las nóminas de dirigentes de varias cooperativas de estas regiones una gran parte de ellos han sido o son mapuche.¹³ La presencia mapuche tiene, por tanto, alta significación regional.

Durante la dictadura militar (1973-1989) el movimiento cooperativista campesino sufre la contrarreforma agraria y sus secuelas de represión, pérdida de tierras, desarticulación de comités y federaciones, intervención de cooperativas, federaciones y de CAMPOCOOP. Su impacto en el cooperativismo campesino fue total: represivo, legal, cultural, económico.¹⁴ En 1973 habían 300 cooperativas campesinas; en 1985 de 200 integradas a un estudio, sólo 57 tenían algún grado de actividad (28,5%).¹⁵ El mundo mapuche, urbano y rural, como todos los sectores populares excluidos, campesinos, sufrió también la represión. Datos indican 41 ejecutados políticos y 80 detenidos desaparecidos pertenecientes a este pueblo.¹⁶ Se dicta la Ley N° 2.568 (22.03.1979) que permite dividir las comunidades en propiedades individuales para integrarlas

al mercado capitalista de tierras, en una política de afianzamiento total del neoliberalismo y de chilenización de los mapuches, desconociendo su carácter particular de pueblo o al menos de etnia. Algunos señalan que de más de 2.000 comunidades o reducciones cadastradas se habría llegado a 665.¹⁷

En este proceso hubo casos de Cooperativas Campesinas que jugaron un papel importante en la defensa de las comunidades: fue el caso de la Cooperativa Campesina Nahuentín Peñi de Callaqui, mapuche-pehuenche, en el Alto Bio Bio, Región del Bio Bio, que junto a organizaciones mapuche como los Centros Culturales, se establecieron como referente e interlocutor legal ante las fuerzas policiales y burocráticas del Estado, para defender la unidad de su comunidad. Otro caso fue el de la Multisectorial del Sur, creada en torno a la Federación de Cooperativas Campesinas Llanquihue (FECOSUR) (1980) que actuaba en las Provincias de Osorno, Llanquihue y Chiloé, y llegó a coordinar todas las organizaciones sociales de esas provincias. En esta Multisectorial encontraron resguardo organizaciones de variada índole, entre ellas Huilliches y Cooperativas campesinas con población mapuche-huilliche, principalmente de Osorno.¹⁸

En este periodo tanto el cooperativismo campesino como el pueblo mapuche sufrió las consecuencias de la dictadura y de la instauración del capitalismo neo-liberal. Pero ambos también iniciaron un sostenido proceso de resistencia y reorganización¹⁹ que les permitió contribuir a la tarea de poner fin a la dictadura y enfrentar el inicio de la transición democrática con estructuras orgánicas relativamente asentadas en una base social extendida territorialmente. De hecho en el caso cooperativo, a fines de la década de los ochenta, se habían reestructurado 150 Cooperativas con más de 24.000 socios, 9 Federaciones y la Confederación Nacional.²⁰

CAMPOCOOP jugó un papel significativo en la unidad del movimiento campesino con el étnico al inicio de la transición de-

mocrática, a fines de los ochenta, cuando al crearse el Movimiento Unitario de Campesinos y Etnias de Chile (MUCECH), el Presidente de CAMPOCOOP es elegido como Primer Presidente de esa organización unitaria, que incluía organizaciones de campesinos, de trabajadores agrícolas y de indígenas; la permanencia en esta organización nacional se mantuvo hasta el año 2004.

A partir de la transición democrática el Cooperativismo Campesino aún no ha conseguido consolidarse organizacional ni económicamente. Ha debido impulsar un segundo proceso de reconstrucción organizacional. El modelo neoliberal, con su carga económica y cultural, se ha hecho hegemónico. Durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, a partir de 1990, las políticas públicas no han priorizado el Cooperativismo Campesino como una opción efectiva ni prioritaria para el desarrollo rural y para el desarrollo del campesinado ni del pueblo mapuche, se ha optado por la multiplicidad de formas organizacionales y empresariales, por establecer una oferta de incentivos a los que concursan las organizaciones compitiendo entre sí. Ha habido programas de instituciones públicas que apoyan durante un tiempo a las cooperativas, pero, pese a estos esfuerzos, no han sido eficientes por carecer de un Plan Estratégico de Desarrollo, con financiamiento adecuado, integrando la cultura y la educación orientada al desarrollo local, integrada a otras áreas de desarrollo con ampliación de tierras, integrada a la diversidad de oportunidades de mercados, reconociendo la demanda indígena por reconocimiento, territorio, autonomía y participación. No ha habido un esfuerzo político por fortalecer social y organizacionalmente el movimiento en sus estructuras de primer, segundo y tercer grado. CAMPOCOOP ha mantenido su carácter de organización nacional y ha asumido la tarea de mantener y reconstruir el movimiento.

En este periodo se dictó, a partir del Pacto de Nueva Imperial (1989), la Ley 19.253 (1993) que se orienta a fomentar el desarrollo de las etnias del país, crea la Corporación Nacional de

Desarrollo Indígena (CONADI) y responde a ciertas demandas indígenas: se reconoce la existencia de etnias, se afirma la educación intercultural bilingüe y la pluralidad de lenguas, se determina una política de compra de tierras; establece que la propiedad de la tierra en manos indígenas sólo puede ser traspasada entre indígenas. Esta es una Ley que requiere mejoramientos, complementaciones y actualización – cuando existan condiciones políticas convenientes, que hoy no existen – y a la que se le debe asegurar mayor financiamiento, pero que ha conseguido detener el proceso de transferencia de tierras hacia las empresas forestales, la expansión urbana y el turismo. Sin embargo, hasta hoy, no se ha firmado el Convenio 169 de la OIT que reconoce la existencia y derechos de los pueblos indígenas; esta es una gran reivindicación de los mapuches y todos los pueblos que conforman la pluralidad étnica, social, cultural del país.

Se han vivido en este tiempo, como a lo largo de toda la historia de Chile, conflictos sociales indígenas importantes.²¹ La discriminación, la exclusión, la falta de tierras continúan siendo muy fuertes. Los indicadores de salud, educación, vivienda, empleo, salarios, mapuche, son los más bajos de las regiones y del país. La pobreza en comunas de alta población indígena como Ercilla, es de un 59,2% y de 22,5% de indigencia.²² De las 44 comunas del país con los más bajos rendimientos educacionales, 26 se encuentran en zonas rurales con población mapuche (1966); la escolaridad de madres con menos de 8 años de estudio (1996), es muy baja en comunas de población mapuche como Tirúa (81%), Lonquimay (87%), Lumaco (93%), siendo que en el país es un 42% y en regiones como la VIII es de 65% y IX 63%.²³ Eso no es casualidad. Es un resultado de una historia de exclusión, persecución, discriminación que debe y puede cambiar.

El análisis muestra que con las Cooperativas – pese al poco tiempo que alcanzó a desarrollarse, no más de cinco o seis años – el campesinado y el pueblo mapuche vivieron mejor, que se consiguió

avanzar algunos grados en la autonomía de decisiones, se amplió el territorio en propiedad o uso mapuche, se educaron dirigentes y asociados.

El momento actual

El contexto actual hace que tanto el pueblo mapuche como el cooperativismo campesino compartan dos hechos sociales: el de la exclusión y subordinación respecto del modelo económico, neoliberal y globalizado dominante y de las estructuras hegemónicas de poder y la resistencia desde sus propias identidades y situaciones históricas a él. En el rural, ambos viven en un contexto general desfavorable para el campesinado, mapuche y no mapuche, pese a los diversos instrumentos de apoyo gubernamentales, debido a la fuerte presión por la tierra generada desde la expansión forestal, del turismo, de las parcelas de agrado, de los bajos precios a los productos agrícolas; por la creciente diferenciación interna entre quienes se van integrando a los mercados rentables o a encadenamientos productivos de exportación y los que se desarrollan en los mercados locales con objetivos de sobrevivencia.

Sin embargo, las demandas son diferentes. El pueblo mapuche demanda hoy reconocimiento político como pueblo, autonomía, territorio, cultura y lengua. El campesinado cooperativista demanda oportunidades y apoyos para desarrollarse e insertarse en la nueva realidad agraria y rural del país. Si ambos tienen y luchan por demandas políticas, los mapuches lo hacen en un conjunto de ámbitos sociales, políticos, culturales, territoriales y los cooperativistas más centrados en lo económico-productivo. A partir del carácter de sus reivindicaciones, ambos plantean la exigencia de más participación, es decir, de más democracia en las decisiones que les afectan.

Una de las relaciones más complejas es precisamente la de

que el cooperativismo campesino constituye una estructura, una organización y un movimiento y el mundo mapuche, un pueblo, que agrupa a ciudadanos y rurales, que se define por una identidad, historia, lengua, creencias, demandas integrales. Las organizaciones mapuches son muchas y muy diversas; algunas definidas por su identidad (lafquenche, nagche, pewenche, etc.); otras por territorio (comunidades); por intereses de desarrollo económico local con identidad como las asociaciones indígenas definidas por la Ley Indígena (Asociaciones) o promovidas por el estado sin el carácter identitario (Cooperativas, Comités de Pequeños Agricultores); proyectos impulsados u organizaciones promovidas por el estado para resolver problemas locales (Comités de agua Potable, de electrificación o vivienda rural) o productivos (etnoturismo); políticas indígenas (Organizaciones Políticas Mapuche) o pluriclasista (varios Partidos Políticos cuentan con comisiones indígenas). En consecuencia al procurar una relación entre ambas y diversas categorías sociales, uno un pueblo, el otro una organización pluriétnica, en consecuencia, los miembros se intersectan en cuanto campesinos, no lo hacen en cuanto pueblos; si bien, comparten territorios comunes donde coexisten o conviven, no se explica la relación a partir de su posición económica o social, sino por el carácter de su historia y de su integración a la sociedad global y la relación con el estado. Desde historias y realidades diferentes, pueden construir espacios compartidos y de cooperación e incluso de identidad en la propiedad y gestión en el caso del cooperativismo campesino. Pueden constituir una alianza estratégica respecto de demandas sobre desarrollo local y territorial, así como respecto de las políticas de desarrollo rural sustentable y las políticas y programas agrarios.

La Confederación Nacional de Cooperativas Campesinas de Chile, CAMPOCOOP LTDA, inició sus actividades en 19 de Diciembre de 1969. Asocia a 9 Federaciones Regionales de Cooperativas Campesinas y se encuentra en trámite de constitución la

Federación correspondiente a la Primera Región Administrativa del país, que tendrá sede en Arica. Representa los intereses de 254 Cooperativas Campesinas, localizadas entre Arica y Magallanes y a las que se asocian 24.000 pequeños productores agrícolas, que – en promedio nacional – explotan de manera individual, superficies equivalentes entre 4,5 y 8 hectáreas de riego. Los socios de las cooperativas campesinas de Chile, presentan de manera directa un 10% del universo de la pequeña agricultura y sus actividades involucran al menos a 70.000 pequeños productores (25%) en su área de influencia. El movimiento organizador de las cooperativas campesinas viene a representar, así, un aporte superior al 10% de Producto Interno Bruto agropecuario.

La Confederación Nacional de Cooperativas Campesinas (CAMPOCOOP) es una entidad que asocia a las Federaciones Regionales de Cooperativas Campesinas, organismos en los que, a su vez, se asocian las Cooperativas Campesinas de base local o comunal. De acuerdo con las leyes vigentes y los estatutos de CAMPOCOOP LTDA., el órgano máximo de representación de la Confederación es su ASAMBLEA GENERAL DE SOCIOS. En la actualidad, participan en esta Asamblea las siguientes Federaciones Regionales: a) Federación Regional de Cooperativas Campesinas, Atacama-Coquimbo Limitada; FECOAT LTDA (IV Región); b) Federación Regional de Cooperativas Campesinas, Aconcagua-Valparaíso Limitada; FRECOOPCAVAL LTDA (V Región); c) Federación Regional de Cooperativas Campesinas, Santiago Limitada. (R.M.); d) Federación Regional de Cooperativas Campesinas, El Libertador Limitada (VI Región); e) Federación Regional de Cooperativas Campesinas, Curicó Limitada; FEDECUR LTDA (VII Región); f) Federación Regional de Cooperativas Campesinas, Concepción-Arauco-Ñuble-BíoBío Limitada; FEDECOAR LTDA (VIII Región); g) Federación Regional de Cooperativas Campesinas, Ñielol Limitada (IX Región).²⁴

Preguntas para el momento actual

A partir del contexto señalado se generan una serie de reflexiones emergentes para este momento de la historia social del mundo mapuche y del movimiento social del cooperativismo campesino y que presentamos bajo la forma de preguntas orientadoras que deben ser respondidas por los propios interesados.

1. La situación mapuche actual: el reconocimiento, la demanda, la organización. La situación cooperativa campesina actual: el reconocimiento, el desarrollo, la organización. Es importante determinar cuales son las situaciones actuales, desde las perspectivas de los cooperativistas campesinos y mapuches, tanto sobre el cooperativismo cuanto sobre el mundo mapuche. En que convergen, que tienen de común, que tienen de específico. En rigor ni los mapuches ni los campesinos no mapuches se sienten enfrentados en el cooperativismo, al contrario, a partir de la experiencia e investigación, sienten que es un espacio organizacional de encuentro, cooperación y beneficio mutuo interétnico. Como movimientos: ¿En qué pueden establecer una alianza estratégica el cooperativismo campesino con las diversas organizaciones que conforman el movimiento mapuche?; ¿cuáles son los temas de convergencia mutua, cuales de solidaridad política o social, cuáles de cooperación e integración, cuáles de autonomía?.

2. Mapuches campesinos – Campesinos Mapuche – Mapuche rurales. Una pregunta a responder y discutir: ¿existen los campesinos mapuches?, ¿o los mapuches campesinos?, ¿o campesinado y mapuche son categorías distintas? Una se refiere a una posición social-económica-cultural y la otra a un pueblo que forma parte de la sociedad chilena considerada como multicultural. Una se refiere a lo rural, la otra a lo urbano y lo rural. ¿La estructura

y modo de producción mapuche es igual a la campesina? ¿ Los mapuches del litoral (lafquenches) o huilliches de Chiloé que conviven con la extracción marina, ¿cómo se consideran?. La campesinización de los mapuches fue forzada por el Estado, sin embargo a lo largo de la historia del país muchos mapuche se han ido considerando a sí mismos como campesinos. El Estado los considera como campesinos minifundistas. Hoy grupos e intelectuales mapuche no aceptan esta categoría de campesinos al definirse como pueblo y no como categoría socio-económica. Otros prefieren hablar de mapuche urbanos y mapuche rurales. Esta es una cuestión que no es teórica, es algo crítico en la definición de la identidad mapuche y de las relaciones con el cooperativismo campesino.

3. Los principios universales del Cooperativismo y su expresión hacia y desde el mundo mapuche. Preguntas para ser discutidas y reflexionadas colectivamente. ¿Cómo articular los principios universales del cooperativismo y la Cosmovisión mapuche?, ¿cuáles son esos puntos de encuentro y convergencia que permiten construir una base cultural común para las organizaciones?, ¿puede hacerse al interior del movimiento cooperativo una distinción étnica?, ¿puede haber cooperativas mapuche y cooperativas no mapuche?, ¿puede establecerse un carácter cerrado a los mapuches en las cooperativas formadas por comunidades?

4. Movilización, conflicto, reivindicaciones mapuche y cooperativismo. ¿Es posible que el movimiento mapuche integre el cooperativismo entre sus demandas de desarrollo?, ¿es posible que el cooperativismo campesino sea solidario con las demandas indígenas?. Para ambos, ¿con cuáles demandas, en qué situaciones? Hay un marco básico: la democracia, el camino político y la organización para el desarrollo integral del mundo mapuche en la sociedad chilena.

5. El contexto de la globalización, la regionalización, el MERCOSUR y su impacto en la economía campesina y la producción tradicional, la expansión forestal, turística, urbana y agrícola en territorio mapuche. ¿Cuál es el análisis que se hace del contexto político y económico nacional, en el marco de la globalización respecto de los impactos comunes en el cooperativismo y el pueblo mapuche, para establecer intereses compartidos y puntos de convergencia?. ¿Cómo enfocan la cuestión de la regionalización en el marco de una estrategia de desarrollo que involucre a cooperativistas mapuche? y ?. ¿Cómo se integran en una noción de desarrollo local endógeno? ¿Debe tener una especificidad el cooperativismo en las regiones donde hay población rural mapuche?.

6. La Cooperativa Campesina como expresión de una organización empresarial occidental operando en territorio mapuche. ¿Cómo se visualiza esta empresa en el mundo mapuche respecto de su significado, asociados, decisiones, propiedad y gestión? ¿Cómo se articula la comunidad como unidad de producción, reproducción y existencia colectiva mapuche con la gestión de las empresas, en caso de que sean sólo de mapuche o en el caso que sus asociados sean mapuche y no mapuche?

7. La Cooperativa Campesina como una instancia de vivencia social y cultural de la interculturalidad. Una opción es reconocer el cooperativismo campesino como expresión socio-económica intercultural, donde conviven mapuche y no mapuche, en condiciones de igualdad democrática, donde el moderno se sustenta en la tradición, donde el occidental se relaciona con el originario, donde el económico se orienta a fortalecer la reproducción cultural y societal indígena, donde la economía local se asocia a los diferentes mercados (locales, regionales, nacionales, internacionales). ¿La interculturalidad puede ser útil en una buena concepción de cooperativismo campesino?.

8. La Cooperativa Campesina como una empresa asociativa que recoge principios de la vida rural indígena (familia, la persona, la reciprocidad) y del mundo occidental. ¿En qué la tradición mapuche puede apuntar a las bases culturales del cooperativismo campesino? ¿Cómo debe ser el proceso de pasar de una economía sustentada en el valor de uso (sobrevivencia y autoconsumo) a una con valor de cambio (el mercado) en economías de fuerte carácter campesino?

9. Educación y Cultura: educación cooperativa intercultural (educación formal, capacitación, transferencia tecnológica) para el desarrollo local y regional. La educación, en una concepción permanente, es fundamental para poder impulsar el desarrollo local y regional, estructurado en un fuerte sector económico asociativo y en el caso rural, cooperativo. En regiones con alto nivel de pobreza y relaciones culturales y sociales inequitativas con respecto a la distribución social del conocimiento, sólo hay posibilidades de superar la pobreza y avanzar hacia la igualdad de oportunidades si los procesos educacionales se estructuran en torno a aprendizajes éticos, valóricos y de competencias que permitan y faciliten la cooperación social y económica.²⁵ ¿Cuál debe ser el papel de la educación escolar enmarcada en la Educación Intercultural Bilingüe, para formar los futuros asociados en una perspectiva de cooperativismo?. ¿Qué competencias debe desarrollar la educación cooperativa en sus dirigentes, asociados, técnicos para poder sentar las bases culturales, tecnológicas y de gestión necesarias a un funcionamiento eficiente de las Cooperativas?. ¿Debe integrarse el mapudungun y la interculturalidad en el lenguaje y en la asesoría técnica?. ¿Quiénes y cómo deben ser los educadores para que el cooperativismo se construya a partir de la cultura mapuche?. ¿Cómo se contextualiza la educación y la economía cooperativa para contribuir a satisfacer necesidades de conocimientos y competencias del cooperativismo mapuche y en consecuencia fortalecer su posición en el desarrollo local y regional?

Conclusiones

En esta presentación he colocado algunas ideas muy iniciales respecto a la historia del cooperativismo campesino y su vinculación con el pueblo mapuche. He planteado algunas preguntas que deben ser profundizadas y respondidas por los propios actores del movimiento: los cooperativistas, mapuche y no mapuche, en un plano de diálogo solidario, unitario, intercultural, inspirado en los principios cooperativistas, en las demandas mapuche, en un análisis del contexto económico y político del país y del mundo, en el marco del movimiento cooperativista campesino y nacional de Chile.

Hay mucho que investigar, hay mucho sobre lo que pensar, hay mucho que hacer. El cooperativismo campesino respecto del pueblo mapuche puede aportar, por su historia y su práctica, a establecer una convivencia que no sea coexistencia, a un vivir más en comunidad sin discriminación ni exclusión, a ser solidarios en la lucha por la democracia, la justicia, a construir proposiciones para un nuevo desarrollo basado en la identidad, la interculturalidad, y la cooperación. El mundo mapuche y cooperativo campesino pueden potenciarse mutuamente como interlocutores ante el Estado y la Sociedad, como instancias solidarias de ejercicio de poder local, regional y nacional.

Esta es una cuestión que debe ser asumida también desde la dinámica de la interculturalidad, donde además de la convivencia de lenguajes, visiones sociales de mundo, creencias y tecnologías, entre campesinos mapuche y no mapuche, cada uno con su historia cultural, se debe considerar la relación entre saberes indígenas, campesinos y de la sociedad global. La educación intercultural en todas sus modalidades y niveles, como la educación cooperativa, puede ser un factor de convergencia entre ambos movimientos sociales.

La invitación es a la reflexión, a aprender de la historia y a construir un presente y un futuro de desarrollo intercultural, susten-

tado en los principios del cooperativismo y en la tradición y esperanzas mapuche.

Como señalamos, estas ideas fueron presentadas en un Encuentro Nacional del Cooperativismo Campesino dando origen a una larga discusión con los presentes. La opinión predominante, mapuche – campesina, respecto de algunos temas o cuestiones levantadas en la presentación, generó una interesante discusión con el autor, que – independientemente de dificultades de comunicación y comprensión- implicó un interesante aprendizaje. La idea básica de los dirigentes fue que afirmar un “cooperativismo mapuche” de alguna manera implica negar uno de los fundamentos claves del cooperativismo y es el de libre ingreso y retiro de la organización y el de no discriminar por razones ideológicas, políticas o de creencias; plantearon que tampoco se debe seleccionar el ingreso por pertenecer a una o varias etnias o pueblos. Señalaron que debe ser la democracia la que determine la identidad, el sentido y las decisiones de la organización. Sin duda que es una perspectiva interesante que muestra la permanencia cultural de la idea de voluntariedad y no discriminación en las organizaciones, ya que la Cooperativa debe servir a los intereses de todos, particularmente de los más pobres, sin diferenciación.

Sin embargo, no es una posición dominante en el movimiento indígena, ya que hay una tendencia en organizaciones propiamente mapuche, sean éstas formales o tradicionales, deben tener un carácter de identidad, integrado al movimiento indígena y dirigidos por y para miembros de sus comunidades. Otro sector, fundamentalmente desarrollando experiencias productivas con apoyo estatal, considera que es necesario aprovechar todas las opciones que se ofrezcan para desarrollarse con identidad, es decir, no consideran que participar de empresas u organizaciones asociativas necesariamente atente a la existencia del pueblo, al contrario, que la reforzaría, aunque en el interior de este sector hay quienes discuten la imposición de estos modelos a los que se ven obligados a adoptar y

adaptarse, pues no responden a los modos tradicionales de organización socio-económica-cultural de las comunidades, atentando contra la reproducción del pueblo. Finalmente, otros sectores consideran que organizaciones, como el cooperativismo, permiten el desarrollo indígena, el desarrollo económico y social de las comunidades y la relación con identidad junto al mundo campesino y la sociedad global.

Sin duda que hoy tenemos más preguntas que respuestas y en la búsqueda de éstos corresponde un papel central a los propios campesinos, mapuche y no mapuche, organizados en Cooperativas Campesinas.

Notas

¹ La Base de este artículo es una Presentación del autor en el Encuentro Nacional del Cooperativismo Campesino. 17-18 de Octubre de 2001. Padre Hurtado; organizado por la Confederación Nacional de Cooperativas Campesinas de Chile Ltda. CAMPOCOOP. Recoge también resultados del Proyecto “Detección de Necesidades de capacitación de la Federación de Cooperativas Campesinas Ñielol Ltda. de la IX Región”. Universidad de La Frontera. Programa de Inserción de Investigadores. (1994-1995). Proyecto DIUFRO.

³ GIA (1984.a):28.

⁴ Diario Bandera Roja:1936:2. In Williamson, C. G.; 1984:44.

⁵ FOERSTER, R. & MONTECINO, S. ; 1988:312.

⁶ Entre 1971 y Junio de 1972, en cuanto a tierras mapuche se recuperaron, en las actuales VIII, IX y X Regiones: 69.436 Hás, beneficiando a 201 comunidades y 9.516 personas. En la IX Región de La Araucanía se recuperaron 26.436 Hás., beneficiando a 165 comunidades y 5.272 familias. Cit. GIA; 1984.b:20.

⁷ FOERSTER, R. & MONTECINO, S.; 1988:344-348.

⁸ Ver la situación del movimiento cooperativista campesino de la

Araucanía, formada en gran parte por asociados mapuche In: Huenchullán, M.; Lagos, A. & Williamson C., G. (1995).

⁹ Id.ant. 1995:57.

¹⁰ Id.ant.;1995:68.

¹¹ Id.ant.;1998:70.

¹² GIA;1984.b:15.

¹³ GIA;1986:73.

¹⁴ HUENCHULLÁN, M. & LAGOS, A. & WILLIAMSON C., G.;1995.

¹⁵ WILLIAMSON C., G.;1992.

¹⁶ WILLIAMSON C., G.;1992:366.

¹⁷ <http://www.mapuexpress.net/biblioteca/ejecutados.htm>

¹⁸ www.manosunidas.org/folletos/n10/n10p51_hm

¹⁹ WILLIAMSON C., G.; 1992:358 y sgtes. trata de esta organización.

²⁰ Ver el trabajo de Williamson C., G. (1992) que estudia el proceso de resistencia y reconstrucción organizacional de Cooperativismo Campesino durante el régimen militar.

²¹ Datos extraídos de CAMPOCOOP (1994). In: Huenchullán, M.; Lagos, A. & Williamson C., G.; 1995:29.

²² Ver Foerster, R. & Lavanchy, J. (1999)

²³ Encuesta CASEN; 2000.

²⁴ www.lyd.com/biblioteca/temas/447.html

²⁵ www.campocoop.cl

²⁶ WILLIAMSON C., Guillermo (2004).

Referencia bibliográfica

CAMPOCOOP (1994) El Individualismo: ¿freno o factor de desarrollo del cooperativismo campesino?. CAMPOCOOP. Santiago.

CAMPOCOOP (1998) Las Cooperativas Campesinas en la Economía Agrícola del 2000. CAMPOCOOP. Santiago.

FOERSTER, Rolf & MONTECINO, Sonia (1988). Organizaciones, Líderes y Contiendas Mapuches (1900-1970). Ediciones CEM. Santiago.

FOERSTER, Rolf & LAVANCHY, Javier (1999). La Problemática Mapuche. In. www.xs4all.nl/~rehue/art/lava3.html.

Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA) (1984.a) El pueblo mapuche: Historia antigua y reciente. Grupo de Investigaciones Agrarias / Academia de Humanismo Cristiano. Cuadernillo de Información Agraria N° 12. Santiago.

Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA) (1984.b) El pueblo mapuche: hoy. Grupo de Investigaciones Agrarias / Academia de Humanismo Cristiano. Cuadernillo de Información Agraria N° 13. Santiago.

Grupo de Investigaciones Agrarias (GIA) (1986) Las organizaciones campesinas. Grupo de Investigaciones Agrarias / Academia de Humanismo Cristiano. Cuadernillo de Información Agraria N° 17. Santiago.

HUENCHULLÁN, M.; Lagos, A.; WILLIAMSON C., G. (editores) (1995) El Cooperativismo Campesino en la IX región. Nuestra Historia. Federación de Cooperativas Campesinas Nielol Ltda.- Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco.

PNUD/Universidad de La Frontera/MIDEPLAN (2003) El índice de Desarrollo Humano en la Población Mapuche de la Región de La Araucanía. Temas de Desarrollo Humano Sustentable N° 8.

Williamson C., Guillermo (2004). Educación y Cultura de Cooperación para el Desarrollo en La Araucanía: Opción por una Economía Asociativa. In: Vergara, Patricio & Von Baer, Heinrich (Editores) (2004). En La Frontera del Desarrollo Endógeno. Instituto de Desarrollo Local y Regional/Universidad de La Frontera. Temuco. Pp.533-570.

WILLIAMSON C., Guillermo. (1994) Historia del Movimiento Cooperativista Campesino Chileno. Programa Interdisciplinario de

Investigaciones en Educación / Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco/Santiago.

WILLIAMSON C., Guillermo (1992) Educação e cooperação. História social e educacional de uma organização camponesa. Vol. 2. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. Campinas. Tesis de Doctorado en Educación.

www.campocoop.cl

Indagações sobre a Política de Inclusão¹

Luciene Blumer

Mestre em Educação pela UNIMEP/Piracicaba
Psicóloga do Centro de Reabilitação de Piracicaba/SP

Resumo

O presente texto apresenta algumas reflexões sobre a temática da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, realizadas a partir de uma pesquisa empírica. No momento atual, podemos observar a progressiva crise da educação, o que nos leva a indagar até que ponto as políticas de inclusão, realmente, podem oferecer uma educação de boa qualidade a essas pessoas. Assim, a pesquisa pretende situar as políticas de inclusão no contexto das mudanças históricas que vem reconfigurando o âmbito da educação no país, e mais particularmente, as transformações impostas ao ensino público. Nesse sentido, o pensamento crítico de Adorno tem contribuições que nos levam a compreender tanto a decadência que sofreu o processo de formação cultural, expressa na progressiva crise da educação, como o preconceito que se vincula a uma formação de má qualidade.

Palavras-chave

Educação Especial – Inclusão Social – Teoria Crítica.

Abstract

This paper presents reflections on the social inclusion of children with special educational needs in the regular teaching, accomplished from an empiric research. In the current moment we can observe the progressive crisis of the education, that takes us to investigate to what extent the

inclusion politics, actually, can offer an education of good quality for those people. Thus, the research intends to place the inclusion politics in the context of the historical changes that reconfigures the ambit of the education, and more particularly, the transformations imposed for the public teaching. In that sense, the critical thought of Adorno has contributions that take us to understand the decadence that suffered the process of cultural formation, expressed in the progressive crisis of the education, like the prejudice that is linked to a formation of bad quality.

Keywords

Special Education – Social Inclusion – Critical Theory.

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria ‘formação’ já está definida a priori (ADORNO, 1996).

Introdução

A sociedade moderna,² principalmente a partir do século XX, proclama a busca pela ampliação e pela democratização dos bens culturais, dos quais a educação, enquanto processo de formação, faz parte. Nesse sentido, grupos que até então estiveram à margem desse processo são chamados a participar. Espera-se das pessoas

uma atitude de aceitação para com tais grupos, dos quais fazem parte as pessoas com deficiência.

Foi a partir do século XX, contudo, que pudemos assistir à intensidade e à multiplicidade das formas de manifestação da barbárie.³ Seja ela (a barbárie) manifesta, expressa através dos regimes totalitários que levaram à ascensão do nazismo, às guerras mundiais e até mesmo às guerras civis (violência urbana, violência doméstica, miserabilidade), seja ela velada, expressa, por sua vez, através do fascismo cultural, que se concretiza sob a égide da indústria cultural,⁴ presente em todas as esferas da vida cotidiana das sociedades capitalistas. Disso decorre a constatação de que vivemos numa época de crise. Crise da cultura e, portanto, também crise da formação, que aponta tanto para os aspectos objetivos quanto para os subjetivos, que, de forma alguma, se encontram dissociados. Do lado objetivo, temos as mudanças históricas que vêm reconfigurando o âmbito da educação, através das reformas de ensino. Já o lado subjetivo se expressa no fato de vivermos numa sociedade em que, como decorrência dos próprios aspectos objetivos, não podemos assumir nossas falhas, nossos medos, nossas dúvidas, pois o indivíduo “competente” não falha, não hesita, não se acovarda. Assim, as dificuldades e as fragilidades, encontradas em nós mesmos, são projetadas no outro, o que leva a atitudes preconceituosas com relação a esse outro.

Para Adorno (1996), a formação dos indivíduos passou a pautar-se apenas pela adequação à continuidade do existente. Na conformação com o *status quo*, o potencial emancipador do processo formativo vai se reduzindo cada vez mais. Nesse sentido, as reflexões trazidas pelo teórico da Escola de Frankfurt fornecem-nos elementos para entender a importância da formação cultural e para contestar a formação de má qualidade que, hoje em dia, vem sendo oferecida à população, desde a educação infantil até o ensino superior. Nesse sentido, a teoria crítica tem contribuições que nos levam a compreender tanto a decadência que sofreu o processo de

formação cultural, expressa na progressiva crise da educação, como o preconceito que se vincula a uma formação de má qualidade, ou nas palavras de Adorno a semiformação,⁵ lado subjetivo da semicultura.

A crise educacional também é abordada pela autora Hanna Arendt (2000), que analisa essa crise, a partir do esfacelamento da tradição presente na sociedade moderna. Para ela, o problema da educação no mundo moderno reside no fato de, por sua natureza,

não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade, nem tampouco mantido coeso pela tradição (ARENDR, 2000, p. 245-246).

O pragmatismo presente, no entanto, na sociedade moderna começa a destituir o professor/adulto da responsabilidade de fazer essa mediação entre o velho e o novo. Ao ponderar sobre a influência das teorias modernas no processo educativo, Arendt observa que, em nome de uma educação progressista, “sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria a ser ensinada” (ARENDR, 2000, p. 231).

Nesse sentido, ocorreu uma negligência dos professores em suas próprias matérias, pois se pressupõe que sua formação deve ser no ensino e não no domínio de qualquer assunto particular, ou seja, dos conteúdos historicamente produzidos. Tal pragmatismo, presente nas pedagogias modernas, institui que o professor não deveria fornecer “conhecimento petrificado” aos alunos, portanto, não foi atribuída a ele nenhuma importância referente ao domínio da matéria a ser ensinada. Dessa forma, ocorreu uma transformação das instituições de ensino, naquilo que Arendt (2000) denomina de instituições vocacionais, em que os professores se mostraram in-

capazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo-padrão.

Essa crise educacional, que procuramos delinear, insere-se também no contexto brasileiro: as práticas que se desenvolvem no interior das instituições escolares acabam por favorecer a produção dos problemas ali existentes, reafirmando, em certa medida, a concepção preconceituosa e estereotipada de que, ou a criança não aprende devido às suas dificuldades individuais, ou estas são produto de deficiências culturais, próprias a um determinado grupo. Tal forma de pensar a educação propicia que a projeção pelo não-aprendizado se fixe na própria criança, ou na população da qual essa criança advém. No caso das crianças consideradas como portadoras de algum tipo de deficiência e/ou “carentes”, esses dois fatores parecem se coadunar, acentuando estigmas e preconceitos, o que pode gerar a exclusão dessas crianças do processo formativo escolar.

Ao mesmo tempo, somos, atualmente, espectadores de uma época denominada como a era dos direitos, em que a “igualdade de oportunidades é o lema desse milênio”, como bem podemos ver nas mais recentes propagandas televisivas e demais veículos de comunicação, que abordam a necessidade de olharmos de uma maneira mais “acolhedora” para a questão da deficiência, seja ela física, mental, auditiva, ou visual. No entanto, parecem levar também a uma certa banalização do conceito de inclusão, como se isso fosse algo pronto e inquestionável, como se as condições para a inclusão já estivessem dadas; portanto não se questionam os entraves, as dificuldades, que até então se fizeram presentes na trajetória social e educacional destinada às pessoas portadoras de deficiência.

A história dos deficientes é marcada pelo preconceito e pela discriminação, que se expressa pela forma da negação. Através de diversos estudos, dentre os quais destacamos: Jannuzzi (1985), Ferreira (1993), Amaral (1995), Mazzotta (1996), Kassar (1995 e 1999), percebe-se que, nessa história, a discriminação se manteve, mesmo considerando os avanços, as inúmeras transformações e as

conquistas acerca dos direitos da pessoa deficiente. Na busca de reverter esse processo, surgem, de maneira mais intensa a partir da década de 90, movimentos para a inclusão. Criam-se novas políticas, novas leis e a inclusão é entendida como:

(...) a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 5).

No entanto, essa maneira de conceituar a inclusão foi problematizada durante minha experiência acadêmica, não enquanto proposta, mas sim enquanto possibilidade de efetivação, no ano de 2001, quando pude entrar em contato direto com o cotidiano da escola pública. Foi nesse momento que, em decorrência da observação e da intervenção no contexto escolar, várias questões foram se delimitando como foco da minha atenção. Entre elas, a que me despertou muito interesse, foi a constatação de alguns estereótipos e preconceitos, presentes no discurso dos educadores, com relação à clientela da instituição da escola pública.

Observei que, naquela realidade institucional, esboçava-se entre os educadores grande preocupação referente à inclusão de alunos com deficiências no ensino público regular, já que, durante esse período, começou a surgir, mais efetivamente, a possibilidade de que a política de inclusão vigente no país fosse efetivada pelo município, o que até então não havia ocorrido. A apreensão e a expectativa que a perspectiva da inclusão causou nos professores, somadas às problemáticas existentes na realidade educacional brasileira, com as quais me estava deparando, suscitaram-me várias questões:

- *Como conceber a inclusão de alunos com “necessidades educacionais especiais”⁶ no âmbito de uma escola pública de ensino regular, haja vista a constatação, que tive, de que, naquela realidade escolar, os professores vinham demonstrando uma grande dificuldade em assegurar o processo de formação educacional dos alunos tidos sem as necessidades ditas especiais?*
- *É possível a escola organizar salas, contando com professores que saibam lidar tanto com os alunos portadores de “necessidades especiais”, quanto com os demais, levando em conta a precária formação desses mesmos educadores, já que, nos dias atuais, a formação cultural se vem tornando cada vez mais danificada?*
- *Tendo em vista que o aluno que pertence às camadas de baixa renda já é estigmatizado e sofre uma série de preconceitos,⁷ como fica a situação do aluno que, além de pobre, recebeu o rótulo de deficiente mental, físico ou auditivo, em um sistema educacional que nega a diferença?*

Nessa perspectiva, compreender e analisar como se efetiva a política de inclusão de alunos com “necessidades educacionais especiais”, nas classes regulares do ensino público fundamental, delineou-se como problemática para meu estudo. A fim de desenvolver essa investigação, optei por realizar um estudo de caso em uma sala de aula de ensino regular, na qual se encontrava um aluno classificado como portador de necessidades especiais, em decorrência de paralisia cerebral.

1. Procedimentos metodológicos: as etapas da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa empírica, que objetiva compreender como se efetiva a política de inclusão de alu-

no com necessidade educacional especial no município de Piracicaba, e apresentar indagações relativas a alguns aspectos objetivos e subjetivos, que podem dificultar/facilitar esse processo de inclusão.

A princípio, este trabalho constituiu-se como uma pesquisa exploratória, realizada em uma escola de ensino público fundamental, situada em um bairro periférico de Piracicaba, onde já estavam matriculados alguns alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Esta pesquisa de caráter exploratório permitiu aumentar a experiência com relação ao problema que se pretendia investigar, por meio da compreensão da realidade daquele bairro e de alguns contatos prévios realizados com a direção e a coordenação, assim como do levantamento de documentações referentes a esses alunos e ao “modus operandi” da própria escola. Durante a fase da pesquisa exploratória, iniciada no final de 2002, pudemos adensar os dados de que já dispúnhamos, acerca da instituição⁸ e aprofundar os aspectos relativos à temática da inclusão.

A outra etapa da pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, cujo objetivo foi aprofundar a descrição da realidade a ser pesquisada e, principalmente, servir como um parâmetro para refletirmos acerca das políticas de inclusão. O estudo de caso que elegemos para a pesquisa foi o de caráter observacional, também denominado observação participante realizada, em sala de aula, para a coleta de dados acerca da criança que pretendíamos acompanhar. Este estudo de caso configura-se não somente como o estudo de caso de um aluno determinado, o qual apresentaremos mais adiante, mas também como o estudo de caso daquela escola, daquele bairro em que este aluno está inserido, pois tais elementos contêm especificidades relevantes para a compreensão do problema.

Nesta pesquisa, optamos por acompanhar o modo de escolarização e de socialização de um aluno com paralisia cerebral, matriculado na 3.^a série e considerado o caso mais específico de necessidades especiais que a escola julga possuir. A princípio, sen-

timos a necessidade de dimensionar como se configurava a questão da paralisia cerebral do aluno; para tanto, contactamos a família do aluno para obter mais informações sobre ele. Com esse intuito, realizamos, em julho de 2003, uma entrevista semidirigida com a mãe. Para a realização dessa entrevista, orientamos-nos por um roteiro pré-estabelecido, com alguns eixos norteadores. A entrevista ajudou-nos a compreender o histórico e a dinâmica familiar do aluno, assim como a configurar melhor esse quadro clínico da paralisia cerebral, a fim de compreender quais seriam suas prováveis limitações e possibilidades.

Cabe-nos, agora, explicitar o foco de estudo desta observação participante. O foco de observação foi a dimensão pedagógica da sala de aula do ensino regular, na qual estava inserido o aluno que apresentava uma deficiência aparente, caracterizada pela paralisia cerebral. Procuramos observar as dinâmicas das relações que se constituíam entre os diversos atores sociais, fossem eles, a professora dessa classe, com seus alunos como um todo, com esse aluno especificamente ou esse aluno na relação com os demais, no que tange à socialização e à aprendizagem. Ou seja, como essa professora ensinava a esse aluno e aos demais, se ela trabalhava de modo diferenciado com esse aluno e como, se o aluno apresentava alguma dificuldade em sala de aula e, nesse sentido, como a professora lidava com tal dificuldade. Essa observação ocorreu por meio do acompanhamento dos diferentes momentos desse aluno, nas diferentes práticas que a escola reservava para ele,⁹ durante quatro semanas, com frequência à escola duas vezes por semana. No total, realizamos oito contatos em sala de aula.

Como instrumentos para registrar os dados coletados, optamos pelo diário de campo, para o registro das observações em sala de aula, e por gravações em fitas de áudio, para os momentos das entrevistas. O diário de campo refere-se a uma maneira individual e pessoal de registrar os acontecimentos presenciados e vividos. Contém anotações e fragmentos de todos os dados levantados nos

momentos das observações acima mencionados. Foi por intermédio desses pequenos registros, realizados nos momentos de observação, que a pesquisadora pôde, posteriormente, reelaborar a experiência vivida, através de uma narração própria. Nessa perspectiva, Lucília Reboredo (1983) menciona que no diário o pesquisador tenta reconstruir a realidade em sua totalidade, através das estruturas sensitivas. Posteriormente, foi necessário sistematizar os dados contidos nos diários de campo. Nesse intuito, utilizamos o procedimento da cédula de campo, também uma elaboração individual, porém mais sistematizada que o diário, que possui uma narração mais livre. A partir dessa sistematização, procuramos levantar categorias empíricas, através dos diários de campo, relacionadas às dinâmicas das relações que se constituíam entre os diversos atores sociais. Dessa sistematização selecionamos alguns episódios que melhor representavam as situações que, posteriormente, foram analisadas.

2. O caminho percorrido: penetrando numa realidade diferente/deficiente

O primeiro contato que a pesquisadora obteve com a instituição escolar de ensino fundamental de 1.^a a 4.^a série ocorreu em agosto de 2001.¹⁰ Ao entrar em contato com a escola, pudemos perceber que, nela, já se estava efetivando a chamada inclusão, posto que era possível ver, entre os alunos, alguns poucos com algum tipo de deficiência aparente. Desse modo, a preocupação com relação à temática da inclusão, despertada ainda no estágio vinculado ao quinto ano do curso de Psicologia da UNIMEP, volta à tona e acaba por se tornar o tema desta pesquisa de mestrado. Assim, esta pesquisa acabou sendo um desdobramento daquele projeto de estágio. É neste sentido que, nos itens que se seguem, buscamos compreender a realidade na qual estávamos inseridos e explicitar as especificidades, através de uma breve descrição do bairro, da escola e dos atores envolvidos.

3. O bairro Jardim Arvoredo¹¹ e a instituição escolar regular

As obras do bairro Jardim Arvoredo começaram em 1998. O processo de formação do bairro constituiu na remoção de favelas e áreas de risco, ou de áreas verdes. Sendo assim, a formação foi realizada através da fragmentação de vários outros bairros, e sua ocupação ocorreu em abril de 2000, dando origem a um aglomerado de 1370 casas¹². As casas do bairro foram denominadas pela construtora como residências-embrião por possuírem uma área de construção de apenas 31,32m²; são casas de alvenaria (bloco de concreto), contando com basicamente três cômodos, uma sala/dormitório, uma cozinha e um banheiro. Como observamos, a maioria das residências parece ainda manter-se no processo embrionário, pois a dura realidade daquela população não vem permitindo condições objetivas, para que possa dar continuidade ao formato rudimentar como as casas foram entregues. Da forma como foram construídas, essas casas não permitem o mínimo de privacidade para seus moradores, nem *internamente*, já que a maioria das casas abriga um grande número de pessoas, algumas mais de dez, que se vêem obrigadas a compartilhar aquele pequeno espaço, e nem *externamente*, já que a intimidade dos vizinhos penetra pelas finas paredes que dividem as casas-embrião. Durante a pesquisa, pudemos ouvir muitos relatos referentes à precariedade das casas, muitas vezes expostas demais aos ventos, às chuvas e às tempestades.

A conotação pejorativa que marcou a constituição desse bairro tem ressonâncias até hoje, já que este é considerado um bairro violento, constituído por pessoas de “má índole”, ladrões, traficantes, drogados, porcos, entre outras adjetivações pejorativas, o que sabemos não ser verdade, pois a violência não mais se limita a bairros de periferia. Encontramos lá pessoas compromissadas, dignas, trabalhadoras e que acabam sofrendo com o estigma do bairro: muitos têm dificuldades de conseguir empregos e, nas entrevistas, acabam até omitindo o fato de residirem no bairro.

A escola está situada na rua principal do bairro, na região central. Ela foi inaugurada em 28 de dezembro de 2000 e autorizada a funcionar e a exercer suas atribuições como instituição educacional pela Lei Municipal n.º 4937. A clientela atendida pela escola, aproximadamente 765 alunos, encontra-se no ensino fundamental de 1.ª a 4.ª séries, nos períodos da manhã (7:40h ao 12:00h) e da tarde (13:00h às 17:30h).

No que diz respeito aos aspectos físicos, aparentemente, a escola não apresenta nenhum tipo de barreira arquitetônica que possa vir a dificultar o acesso de crianças com deficiência, mas, por meio do relato da coordenadora, soubemos que a falta de barras de apoio nos sanitários, assim como a falta de carteiras especiais para os alunos cadeirantes acaba dificultando o processo de inserção de alguns deles.

De acordo com um levantamento realizado pela própria escola, em setembro de 2002, durante uma assembléia de professores ocorrida na escola, pudemos constatar que a escola possuía um total de 385 alunos entre as 2.ª, 3.ª e 4.ª séries que ainda não estavam alfabetizados. Considerando, também, que a condição de formação do bairro foi a fragmentação de vários outros bairros, isso dá pistas da precariedade com que a cidade de Piracicaba lida com o fracasso da educação, ou seja, é uma amostra de que, também em Piracicaba, o fracasso é fenômeno generalizado. Os alunos do bairro sofrem de um insucesso escolar que vem de outros bairros.

Diante das representações referentes ao alunado em geral, procuramos atentar as nossas observações para as representações dos professores com relação às crianças que possuem necessidades educativas especiais na escola. Em uma conversa informal, ocorrida no final do ano de 2002, a coordenadora já havia demonstrado sua preocupação com relação às crianças com necessidades especiais, ao dizer: “As professoras não estão preparadas para trabalhar com essas crianças. O que fazer?”.

Em vários momentos, tanto em conversas informais como

reuniões (HTPCs, Assembléias, Avaliações Pedagógicas etc.), as professoras expressavam a grande dificuldade que sentiam em trabalhar com classes heterogêneas: defasagem idade/série, alfabetizados e não-alfabetizados, em que não conseguiam nem alfabetizar os que não sabiam ler e escrever e nem conseguiam fazer com que o conhecimento dos já alfabetizados avançasse. Nesses momentos, sempre vinha à cabeça da pesquisadora a mesma questão: Como pensar na inclusão de crianças com deficiências na atual conjuntura?

4. O protagonista desta pesquisa: a escolha do sujeito

Como já dissemos anteriormente, nesta pesquisa optamos por acompanhar o modo de escolarização e de socialização, durante um período de quatro semanas do segundo semestre do ano letivo de 2003, de apenas um aluno com paralisia cerebral, matriculado na 3.^a série, já que ele era considerado o caso mais específico de necessidades especiais que a escola julgava possuir¹³. A escolha do aluno também ocorreu por se tratar de um caso bastante emblemático para o problema da pesquisa, já que, entre os alunos com necessidades educacionais especiais, era o que apresentava maiores problemas com relação à aprendizagem, pois estava na 3.^a série, não realizava leituras e ainda não havia sido alfabetizado, não apresentando nenhum esquema de escrita; escrevia apenas “bolinhas”. Este aluno é um caso bastante ilustrativo do problema a ser analisado, também porque indica, de alguma maneira, as desorientações e as dificuldades que o sistema educacional, representado pela figura dos supervisores, diretores, coordenadores e professores das escolas regulares, expressam nos seus discursos e práticas do cotidiano escolar. O aluno representa um perfil de crianças que apresentam uma deficiência visível, que até então não chegavam à escola, ao menos não às salas regulares, e que imprimem uma série de de-

mandas específicas para a escola. Apresentaremos, a seguir, o nosso protagonista.

Alan tem nove anos de idade e nasceu na cidade de São Paulo e foi trazido pela mãe para Piracicaba em busca de atendimento especializado mais rápido. Ao discorrer sobre a questão da paralisia cerebral de Alan, a mãe diz não saber como identificá-la ou classificá-la (do tipo espástica, atetóide, atáxica, ou combinação de duas ou mais¹⁴), e nem certeza da causa, ou seja, se pré-natal, peri-natal ou pós-natal, afirmando que os médicos não a esclareceram bem a esse respeito e ela se sentia constrangida em ficar questionando. Nesse sentido, sabemos apenas que é uma paralisia cerebral, com comprometimento significativo no membro inferior e dificuldades no membro superior direito e como consequência dificuldades na locomoção, ou marcha e na coordenação motora fina. Porém, como pudemos perceber nos momentos de observação em sala de aula, o menino demonstrou não ter nenhum comprometimento em nível da fala ou cognitivo, pelo contrário, demonstrou ter uma boa memória, ser comunicativo e curioso, embora apresentasse sérios problemas de aprendizagem, no que se refere à leitura e à escrita.

5. A sala de aula regular: espaço de reflexão sobre a inclusão¹⁵

Observamos que a formação de má qualidade, hoje predominante em termos da formação cultural dos indivíduos, agregada à desorientação pedagógica trazida pelas reformas educacionais, parece estar gerando ainda mais dificuldades e equívocos na prática pedagógica dos professores que acabam fazendo uma composição das diversas teorias, ora se dizendo construtivistas, ora se dizendo sócio-interacionistas.¹⁶ O importante é estar inserido nos moldes determinados pelas políticas educacionais e, desse modo, negar qualquer aproximação com as formas tradicionais de ensinar,

porque, supostamente, se associam ao modo conteudista/tecnicista – imperante nas décadas de 70 e 80. Nessa perspectiva, a prática dos professores, ao contrário do que intencionam, acaba sendo apenas tecnicista – reproduzindo uma metodologia vazia –, uma vez que o conteúdo, transmitido sob a forma de informações pontuais, não é assegurado. O trabalho pedagógico é desenvolvido com os alunos de forma mecânica e sem a mediação adequada. Vejamos um episódio exemplar:

Após entregar todos os livros aos alunos, a professora pede para que eles abram na página 35 e explica brevemente o que é o número 35, sem escrever na lousa. Nesse momento, penso que estes alunos devem estar bastante atrasados, já que têm uma certa dificuldade para achar a página. No caso de Alan, a professora abre para ele na página certa, ele olha para mim e me mostra a página, vejo que as atividades já estão feitas de forma incorreta, mas do jeito que ele sabe e pode fazer. Ele então diz:

Alan – Já fiz.

P – Então vai fazer de novo.

A professora, então, posiciona-se à frente da sala e, mostrando na página, lê e explica brevemente a atividade para os alunos, de um livro de 1.^a série, que consiste em trocar a primeira letra da palavra por outra que está indicada no livro, originando assim uma nova palavra. Ex.: BOCA ficaria TOCA. A professora explica:

P – Vocês sabem o que é trocar? (alunos respondem que sim). Muda a primeira letra; as demais permanecem as mesmas. Agora podem fazer.

A desorientação pedagógica observada no modo simplista como a professora propõe as atividades para a classe denota a precariedade de uma formação que impede a necessária reflexão sobre

o que deve, ou não, ser ensinado à criança e qual a melhor maneira de propiciar o conhecimento, o que fica evidenciado, inclusive, no lamento que ela faz: “(...) Tem que alfabetizar, mas de que jeito, com que meio?”.

Na sala observada, Alan não é o único a não estar alfabetizado e a apresentar dificuldades no processo de alfabetização. O que se percebe é que o insucesso de Alan reverbera o insucesso da sala no geral, só que de uma forma mais explícita devido ao fato de sua produção revelar que ainda nem iniciou tal processo, como podemos ver na figura abaixo:

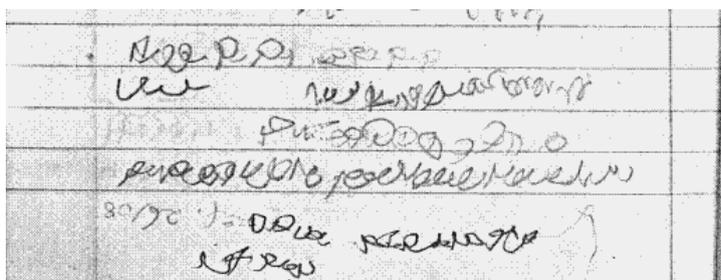


Figura 1

O desempenho constatado na sala de Alan dá-nos indicativo de como se vem agravando o processo de semiformação, após a última reforma educacional.¹⁷ Observamos que a maioria das crianças da sala, de 3.^a série do ciclo básico, possui grandes dificuldades na aprendizagem da escrita e da leitura; muitos ainda não foram alfabetizados. Mas, assim mesmo, passaram de ano, através da promoção automática que, como sabemos, não dá conta de resolver os problemas enfrentados pelas crianças e, pelo contrário, só os agrava.

No caso de Alan, pôde-se perceber que a professora quase não trabalhava atividades diferenciadas com ele. Geralmente, passava as atividades para a sala como um todo. Nos poucos momentos, em que propunha atividades diferenciadas para Alan, elas eram

de coordenação motora. Tais atividades, ou eram passadas no caderno de Alan de forma bem breve, enquanto a professora passava de carteira em carteira corrigindo as atividades dos alunos, ou eram trazidas por ele mesmo de casa.

Um aspecto importante na efetivação da política de inclusão da criança com necessidades especiais no ensino regular diz respeito à tentativa de superar os preconceitos existentes com relação ao deficiente. O preconceito, conforme expresso por Adorno e Horkheimer (1985), na “Dialética do Esclarecimento”, indica a grande dificuldade que os seres humanos têm em lidar com aquilo que não lhes é imediatamente semelhante, ou seja, de lidar com a diferença. Ele obnubila a visão objetiva dos fatos e, no caso do indivíduo deficiente, interfere na percepção objetiva de suas capacidades, assim como de suas reais dificuldades.

Conforme Crochik (1997), o preconceito não é somente a ausência da experiência e da reflexão que são as bases da constituição do indivíduo na sua relação com a cultura, mas principalmente aquilo que as impede, qual seja, a ruptura com o mundo que o preconceituoso percebe como demasiado ameaçador. Desse modo, parece que os educadores, frente ao medo percebido diante desse mundo diferente que a deficiência expressa, tendem a reagir de maneira negativa, utilizando-se da onipotência, como no caso da professora que cobra do aluno que faça a lição, mesmo sabendo que ele não será capaz de fazê-la. Tal atitude corresponde à impotência que sente em lidar com os sofrimentos advindos dessa deficiência e da percepção da falta da mediação que ela deveria fazer, a fim de que o aluno pudesse superar os obstáculos que essa deficiência lhe impõe. Essa falsa projeção que leva a professora a projetar no outro – Alan – a sua impotência perante a realidade diferente com que está entrando em contato, impede-a de reconhecer que não consegue lidar com suas próprias deficiências, como, por exemplo, a de formação. Nesse sentido, vejamos como a professora trabalhava com as dificuldades de Alan, através de um episódio:

Alan – Eu descobro tudo. Fabiana, aqui é caça palavra?
(apontando para uma atividade da prova)

P – Não. É cruzadinha.

Alan – Eu não sei fazer.

P – Sabe sim, eu não estou ensinando para as paredes.
(Alan ri.)

Alan – Eu escrevi a letra A.

Em outros momentos procurava minimizar a deficiência do aluno quando, por exemplo, dizia que não era o braço que era mole, mas sim a vontade:

Alan – Não tô mais tão mole. Tô fazendo, tá bonito, né?

P – A vontade que é mole, não é o braço, não.

Constata-se que a professora não acreditava no potencial desse aluno e isso se evidenciava na maneira como o excluía, negando suas necessidades físicas ou de atenção. É como se a própria deficiência já demarcasse que Alan não seria capaz, que teria menos valor que os outros. Atitude que caracteriza a outra forma que o preconceito assume, ou seja, a rejeição. Quanto maior a debilidade de experimentar e refletir, maior é a necessidade de se defender daquele que nos causa estranheza, porque o medo do desconhecido, na verdade, é produto daquilo que não conseguimos reconhecer em nós mesmos. No caso, a professora defende-se de Alan – cuja deficiência lembra a fragilidade do ser humano –, negando a todo momento a sua presença na sala de aula, ou dando indicativos de que ele não deveria compartilhar daquele espaço. Isso se manifesta, de maneira clara na situação abaixo:

De volta do recreio, a professora continua a explicação sobre o novo sistema de avaliação. Depois, pega as provas e passa as notas para os alunos, ditando as notas em voz alta, de modo a todos saberem a nota de outros. Percebo

que a grande maioria das crianças foi mal, sendo que só uma aluna tirou uma nota 9, fato que é destacado pela professora. A professora acaba de ditar as notas; percebo que, em nenhum momento, ela mencionou sobre a prova de Alan. Mas as crianças são espertas e, logo em seguida, perguntam para a professora:

Alunos – Professora, não falta o Alan?

A professora não fala nada e as crianças também ficam em silêncio.

Até mesmo Alan percebia que não está incluído de fato naquela sala de aula regular, pois diversas vezes dava indicativo disso:

Alan – Posso pintar professora?

P – Calma Alan, Deus não fez tudo em um dia.

Alan – Milagre, né, professora?

A professora sorri. Depois disso, ela ainda chama a atenção dos alunos por algum motivo e diz:

P – Você também, Alan, você faz parte desta classe.

Alan – Eu não (e ri).

Conclusão

Percebemos que o ideal progressista de uma educação para todos, iniciado no período liberal – a partir da Revolução Francesa, e que, supostamente, se prolonga até os dias atuais –, ainda não conseguiu se efetivar de maneira adequada, no que diz respeito a garantir, para todos, o saber sistematizado e a apropriação dos conteúdos historicamente produzidos. Pelo contrário, do ponto de vista do sistema educacional brasileiro, observamos que as reformas educacionais parecem estar contribuindo, ainda mais, para o processo de decadência do ensino, pois, como vimos, o que vem sendo oferecido à população não é formação, e sim a semiformação, que,

como sabemos, não garante o desenvolvimento de indivíduos autônomos.

As observações realizadas neste estudo parecem dar um indicativo de que a inclusão vem sendo implementada de maneira pragmática e acrítica, desconsiderando-se os problemas que a escola já enfrenta em seu interior, devido à precariedade do ensino.

Observamos que os profissionais ligados à educação não estão conseguindo assegurar de forma adequada nem a formação dos alunos, sem as necessidades ditas especiais, revelando que o problema não se restringe às políticas de inclusão. O sistema escolar, representado pelas figuras dos diretores, coordenadores e professores, acaba aceitando a inclusão apenas formalmente. Assim, sem a mediação adequada, as dificuldades encontradas dão espaço para a proliferação de mais estereótipos com relação ao deficiente, fazendo com que os preconceitos se perpetuem ou se intensifiquem ainda mais.

Por outro lado, essas crianças têm direito ao acesso à escola, e, portanto, também não é tirando-as da escola regular que o problema irá se resolver, pois, como sabemos também a educação apartada – em classes ou instituições especiais – da regular pouco tem contribuído para a formação dos alunos com necessidades especiais. Como vimos, estamos diante de um impasse e, como tal deve ser pensado, refletido, para que essas crianças não continuem a ser prejudicadas, tal como pudemos observar em nosso estudo.

Percebemos que há realmente boa vontade por parte de uma parcela das pessoas envolvidas com a questão da inclusão, porém há também certo otimismo exagerado, que não permite visualizar a realidade tal qual ela se apresenta. Portanto, seria importante que a escola assumisse a função de trabalhar, no sentido de assegurar que os alunos tenham condições de se apropriar da cultura (conservação do mundo), mesmo que seja para contrapô-la. Pensamos que inserir-se no mundo da cultura só se efetiva, se os indivíduos não forem esvaziados dos conteúdos formativos e se a escola cumprir

sua função. É preciso que a escola esteja preparada para aceitar que a criança é capaz de aprender, apesar de as condições físicas, psicológicas e sociais adversas, e de as muitas vezes, precárias, desde que a aprendizagem seja feita através de um ensino de boa qualidade, que reconheça suas dificuldades para ajudá-la a superá-las, e não para responder a elas com preconceito.

As análises realizadas sobre a precariedade do ensino brasileiro oferecido à população, e que pôde ser verificada nesta escola, lançam também uma questão importante para as instituições que formam os profissionais que irão trabalhar com os alunos com ou sem necessidades especiais. Seria importante que alguns pontos fossem retomados, inclusive no próprio currículo de formação dos professores, pois a desvalorização da transmissão do saber objetivo vem esvaziando o papel do professor como alguém que detém algum saber.

Finalizando, cabe ressaltar que, através do presente estudo, procuramos apontar uma série de questões relacionadas à temática da inclusão, algumas, colocadas de forma mais aprofundada, outras apenas delineadas. No entanto, pensamos que tais apontamentos podem fornecer pistas para futuras investigações que abranjam não somente as crianças com necessidades especiais, mas todas aquelas que, por apresentarem dificuldades de aprendizagem – sintomas de uma sociedade massificada e administrada –, também estão e continuam excluídas do processo formativo, mesmo que, ironicamente, estejam incluídas no sistema escolar, ou seja, excluídas **na** escola, mesmo que não excluídas **da** escola. A continuidade e o adensamento de investigações desse tipo poderão contribuir com reflexões sobre os limites e as possibilidades da dimensão educativa e formativa dessa política.

Notas

¹ O presente artigo baseia-se na minha pesquisa de mestrado, cuja dissertação intitulada: Indagações sobre a Política de Inclusão: Um estudo do processo de inserção de aluno com necessidades educacionais especiais em classe regular do ensino público fundamental; foi defendida em 18 de fevereiro de 2004, sob a orientação do Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira e co-orientação da Prof.^a Dr.^a. Nilce Altenfelder Silva de Arruda Campos. Foi originalmente apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Anpedinha) – UFRJ, 2004.

² Baseando-se no ideal progressista de uma educação para todos, iniciado no período liberal, a partir da Revolução Francesa.

³ Barbárie é um termo utilizado por Adorno (1995), que significa um estado de preconceito delirante, que pode levar ao genocídio e à tortura, e que indica que todas as formações às quais serve a escola se mostram fracassadas.

⁴ Em Adorno, a temática da formação cultural é constante, assim como a crítica à indústria cultural e sua prole imediata, a semicultura. Segundo as análises de Adorno e Horkheimer (1985), a massificação dos produtos culturais dá-se pela via da indústria cultural. Embora os termos indústria e cultura sejam interdependentes, eles não se realizam completamente. A indústria cultural assemelha-se a uma indústria, ao destacar a padronização de determinado objeto e ao racionalizar as técnicas de distribuição; no entanto não se reduz ao termo indústria, já que não se refere apenas ao processo de produção e as relações de trabalho, pois cada objeto carrega, em si, a marca de sua individualidade. Essa indústria limita a formação cultural, transformando-a em semiformação, em falsa experiência, que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais.

⁵ Ao analisar a educação em termos da formação cultural, Adorno (1996) afirma que esta se converteu em semiformação socializada, e que a semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria. A semiformação é falsa, porque não corresponde a uma experiência vivida real do sujeito; no entanto lhe é apresentada como solução – embora não seja. Daí seu caráter de fetiche, que implica uma subserviência total. Observa-se, em Adorno, uma defesa radical da formação (*Bildung*), enquanto emancipação.

⁶ Segundo o Parecer n.º 17/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as necessidades educacio-

nais especiais são concebidas como: “*um conceito amplo:[que], em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos*” (33).

⁷ Ver: PATTO (1993) e MOYSÉS (2001).

⁸ Após o término da graduação em Psicologia, a pesquisadora realizou um estágio de aperfeiçoamento, durante o período de agosto de 2001 a dezembro de 2002, na referida instituição, de modo que esses dados, referentes à fase anterior à pesquisa exploratória, foram obtidos nesse período.

⁹ Espaço da sala de aula, sala de vídeo, recreio, educação física – esta última não pôde ser acompanhada, pois, durante o processo de inserção em sala de aula, as aulas de educação física estavam suspensas.

¹⁰ Esse contato ocorreu por intermédio do estágio de aperfeiçoamento em Psicologia Educacional e Social, vinculado ao curso de Psicologia da UNIMEP, sob a supervisão dos professores Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória e Nilce Altenfelder Silva de Arruda Campos. O estágio desenvolvia, naquela instituição, um projeto intitulado “Projeto-Ação Psicológica na Comunidade: a questão do fracasso escolar”.

¹¹ O bairro, a escola e os atores envolvidos na pesquisa tiveram seus nomes reais substituídos por nomes fictícios. No caso do bairro, especificamente, procuramos manter uma semelhança com o nome original, no intuito de mostrar as contradições entre a aparência idealizada do nome e a situação concreta do bairro.

¹² Acrescidos aos moradores removidos das favelas e das áreas de risco, o bairro Jardim Arvoredo também é formado por famílias que adquiriram suas casas, por meio do sistema de financiamento, viabilizado pela parceria entre a Prefeitura, a Caixa Econômica Federal e a EMDHAP, o que caracteriza esses habitantes como mutuários. Há também moradores denominados invasores, porque, no processo inicial de formação do bairro, muitas famílias ocuparam ilegalmente algumas das casas que ainda não haviam sido entregues. Muitas dessas casas ainda não haviam sido terminadas, oferecendo grande risco àqueles que se submetiam a esse procedimento e sofriam com a falta de rede de esgoto, de energia elétrica e de pavimentação.

¹³ Além desse aluno, estavam matriculados na escola mais dois alunos caracterizados como portadores de necessidades educacionais especiais, sendo um, em decorrência de uma paralisia cerebral e, o outro, em decorrência de deficiência física, pois não possui as duas mãos.

¹⁴ No roteiro de entrevista, procuramos trazer uma breve caracterização dos tipos de paralisia cerebral e quais os tipos de seqüelas que podem estar associadas a essa paralisia, que procuramos descrever para a mãe.

¹⁵ Pretendemos, neste tópico apresentar algumas das análises das observações realizadas acerca do processo de inserção de uma criança, com necessidades especiais, em uma escola regular. O material utilizado e destacado em negrito – na forma dos episódios – faz parte dos diários de campo referentes às observações em sala de aula. Com relação aos personagens citados utilizaremos a seguinte legenda para a identificação dos mesmos: P = professora da sala regular; PE = pesquisadora. Os demais personagens tiveram seus nomes alterados.

¹⁶ Ver: Duarte (2001).

¹⁷ Referimo-nos a reforma efetivada a partir de 1997, quando se instituiu a promoção automática, já que pelo sistema adotado pelo município também não há reprovação.

Referências bibliográficas

AROLA, R. L. *Casa não é lar*. O abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico. São Paulo: Salesiana, 2000.

BOFF, L. *Ethos mundial*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BOUCHÉ-PERIS, H. et al. *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento*. Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2001.

DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERMOSO, P. *Pedagogia social*. Fundamentación científica. Barcelona: Herder, 1994.

FREIRE, P. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS,

- M. (Org.). *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 53-62.
- FULLAT, O. *Antropologia filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- MADURO, O. *Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MELILLO, A. et al. *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós Argentina, 2001.
- MORAIS, R. *Filosofia, educação e sociedade: ensaios filosóficos*. Campinas: Papirus, 1989.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PONCE, B. J. A aventura da liberdade. In: MARTINI, A. (Org.). *O humano, no lugar do sagrado*. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001. p. 15-22.
- RIBEIRO, D. *Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- RIOS, T. A. Ética e utopia. In: MARTINI, A. (Org.). *O humano, no lugar do sagrado*. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001. p. 23-32.
- SERRANO, G. P. *Pedagogia Social – Educación Social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: NARCEA, 2003.
- VASCONCELLOS, A. T. M. A relação família, escola e comunidade. In: FICHTNER, N. (Org.). *Prevenção, diagnóstico e tratamento dos transtornos mentais da infância e da adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 58-68.

Uma Política Católica para a Educação: as Constituições das Províncias Meridionais do Brasil de 1915¹

Paulo de Tarso Gomes

Doutor em Educação – UNICAMP/Campinas
Docente do Mestrado em Educação – UNISAL/Americana

Resumo

Nesta pesquisa, examinamos o discurso dos bispos católicos das províncias meridionais do Brasil no documento “Constituições das Províncias Eclesiásticas Meridionais do Brasil”, publicado como parte da “Pastoral Collectiva” de 1915. O exame desse documento quer verificar a recepção por parte da Igreja Católica Apostólica Romana da separação entre Estado e Igreja no âmbito da Primeira República e, especificamente, os efeitos dessa separação com respeito à Escola Católica e à Escola Pública. A partir de as prescrições presentes no documento, reconstruímos os princípios que orientavam a política educacional católica no início do século e durante a I Guerra Mundial. Também observamos a assimilação por parte da Igreja da perda da hegemonia religiosa no Estado e, conseqüentemente, na educação. Encontramos uma cosmovisão social na qual a família e a Igreja precedem o Estado, princípio a partir do qual fundamenta-se uma prática afirmativa – de exigir e patrocinar a presença do ensino religioso na escola pública – e uma prática negativa – de apresentar a escola pública leiga como pernicioso ao próprio Estado. A visão de uma Igreja acima do Estado, que o vigia e censura, se concretiza em diferentes recomendações que interferem no cotidiano escolar e na formação do corpo docente, evidenciando que a separação entre Igreja e Estado, concretizada na formalidade do processo político republicano, não fora assimilada no âmbito do processo sócio-moral e, por meio desse viés moral, a Igreja buscou legitimar seu poder ante o Estado.

Palavras-chave

Catolicismo – Educação – Formação de Professores.

Abstract

In this research, we examined the discourse of the Catholic bishops of the southern counties of Brazil in the document “Constitutions of the Southern Ecclesiastical Counties of Brazil”, published as part of the “Collective Pastoral” of 1915. The exam of that document has the aim to verify the reception by the Church Catholic Apostolic Roman of the separation between State and Church in the ambit of the Brazilian First Republic and, specifically, the effects of that separation with regard to the Catholic School and to the Public School. Starting from the prescriptions in the document, we reconstructed the principles that guided the Catholic educational politics in the beginning of the century and during the World War I. We also observed the assimilation by the Church of the loss of the religious hegemony in the State and, consequently, in education. We found a social weltanschauung in which the family and the Church precede the State, as a foundation for an affirmative practice – to demand and to sponsor the presence of the religious teaching in the public school – and a negative practice – presenting the lay public school as pernicious to the own State. The vision of a Church that watches and censors the State, it is summed up in different recommendations that interfere in the daily school and in the formation of the teachers, evidencing that the separation between Church and State, established by the republican political process, had not been assimilated in the ambit of the moral process and, by means of that moral inclination, the Church legitimate its power against the State.

Keywords

Catholicism – Education – Teacher Formation.

Introdução

Em que pese a separação de direito entre o Estado e a Igreja Católica Apostólica Romana estabelecida a partir da proclamação da República, há que se investigar mais atentamente como a Igreja compreendia seu papel no novo Estado e, em particular, no campo estratégico da educação. Neste artigo, trataremos do caso das “*Constituições das Províncias Eclesiásticas Meridionaes do Brasil*”, publicadas na “Pastoral Colectiva”, resultado da V Conferência Episcopal das Províncias Eclesiásticas Meridionais, realizada em Nova Friburgo entre 12 e 17 de janeiro de 1915. As províncias eclesásticas meridionais compreendiam Rio de Janeiro, Mariana, São Paulo, Cuiabá e Porto Alegre.

1. Antecedentes históricos ao documento

O documento é resultado de uma conferência episcopal trienal, cuja necessidade fora estabelecida pelo Concílio Plenário Latino-Americano (CPLA), realizado em 1899, em Roma, convocado pelo Papa Leão XIII, em conseqüência do quarto centenário da descoberta da América.

O próprio CPLA, convocado por Leão XIII se inscrevia na percepção da Igreja latino-americana ante a emergência dos governos civis que buscavam a separação entre Igreja e Estado e, na esfera privada, a criação do matrimônio civil. Essas emergências já eram apontadas em 1888 pelo Arcebispo do Chile, D. Mariano Casanova, em carta a Leão XIII que se torna uma das motivações para a realização do Concílio.

A realização do CPLA é considerada um dos maiores precursores históricos da integração do episcopado latino-americano e das conferências episcopais latino-americanas do Rio de Janeiro (1955), de Medellín (1968), de Puebla (1979), de Santo Domingo (1992).

A importância do CPLA é tal que vários artigos referentes à educação presentes nas *Constituições* aqui estudadas são simples transcrições ou citações dos documentos resultantes daquele Concílio, que já estavam presentes na “Pastoral Collectiva” de 1910. No plano geral da Igreja, a forma legislativa de organização de seus decretos precede e influencia o Código de Direito Canônico de 1917.

A conferência episcopal das províncias meridionais de 1913 não havia ocorrido, de modo que restava apenas a “Pastoral Collectiva” de 1910, resultante da Conferência realizada em São Paulo, como precedente.

2. O exemplar de investigação

O nosso texto de investigação tem por título: “Pastoral Collectiva dos Senhores Arcebispos e bispos das Províncias Eclesiásticas de S. Sebastião do Rio de Janeiro, Marianna, S. Paulo, Cuyabá e Porto Alegre comunicando ao clero e aos fiéis o resultado das Conferencias Episcopales realizadas na cidade de Nova Friburgo de 12 a 17 de janeiro de 1915”. A edição se deu na cidade do Rio de Janeiro pela “typ. Martins de Araujo & C., rua S. Pedro, 216”, no ano de 1915. Todas as citações simples de páginas e artigos se referem a esse exemplar.

Uma dificuldade particular surgiu quanto à estrutura de apresentação do texto, visto que a *Acta*, inteiramente redigida em latim, apresenta toda a discussão dos artigos das *Constituições* baseada em numeração diversa da estabelecida no documento, sem que haja um anexo que indique a equivalência entre os artigos discutidos e a numeração final obtida, pelo que, por alguns indicadores temáticos contidos na *Acta* foi possível estabelecer essa relação, com algumas imprecisões. Era nosso interesse verificar se algum artigo referente aos aspectos de escola e educação fora objeto de algum debate ou correção específicos.

Após a sua publicação em 1915, as *Constituições* são também adotadas pelos bispos das províncias do Norte do Brasil, passando a ser um elemento de unificação legislativa do catolicismo no país. Deve-se compreender que não havia, ainda, um Código de Direito Canônico, que surgiria somente em 1917.

Por ocasião do Congresso Eucarístico Nacional de 1948, realizado em São Leopoldo, foi elaborada uma edição revista e ampliada com apêndices e documentação eclesiástica posterior da 1915. Essa nova edição foi publicada em 1950, mas não tivemos acesso a um exemplar. Essa edição de 1950 assume definitivamente a característica de um documento de todo o episcopado brasileiro, sendo um dos documentos precursores da criação da CNBB, que se daria em 1952.

3. O documento final da Conferência Episcopal: a “Pastoral Collectiva” e as “Constituições”

O tempo histórico europeu e eclesiástico da realização da Conferência Episcopal não podia ser mais conturbado e é a “Pastoral Collectiva”, a carta conjunta de todos os bispos, que reflete bem esses dois eixos externos: de um lado, a eclosão da I Guerra Mundial, de outro, a eleição de um novo papa, já que com a morte de Pio X, iniciava-se o pontificado de Bento XV.

No campo interno à sociedade brasileira, a “Pastoral” condena veementemente o matrimônio civil, ali denominado de “união ilícita”, condena igualmente os “crimes contra a justiça”, como a corrupção e o desemprego (p. XXXIVss).

Como remédio explícito de todos esses males, a Pastoral propõe o ensino religioso:

Por isso podemos com toda razão averbar de inimigos da sociedade civil e doméstica os que impedem, ou se

quer dificultam o ensino religioso em qualquer camada social, devendo-se ter pelo contrário como verdadeiros patriotas os que o favorecem e propagam com a palavra ou a pena, ensinando, aconselhando, escrevendo ou divulgando o que outros escrevem (p. XXXVI).

O argumento evidencia a inversão proposta pela Igreja: o verdadeiro defensor da ordem e liberdade do Estado é o que defende o ensino religioso e, exatamente, o liberal que defende a separação e supressão do ensino religioso torna-se inimigo da sociedade civil.

As *Constituições das Províncias Eclesiásticas* se esquematizam numa divisão de seis títulos, a saber: I. Fé; II. Sacramentos; III. Culto; IV. Disciplina do Clero; V. Costumes do Povo; VI. Promulgação das Constituições.

O capítulo das *Escolas Católicas* aparece como o sétimo capítulo do Título I – Fé. Posteriormente, no Título V. *Costumes do povo*, encontraremos os capítulos III. *Educação christã dos filhos*, IV. *Escolas e colégios em geral* e V. *Escolas Secundárias*. Além dessas passagens, entre os anexos, encontramos o “*Regulamento Geral do Ensino Diocesano*” (anexo XLVI, p.747-756), que contém diretrizes administrativas e curriculares para a Escola Normal e Escola Primária no âmbito das dioceses e paróquias.

Como vimos, parte desses artigos já estava estabelecido nos decretos do CPLA e pertenciam às Pastorais Collectivas das conferências anteriores.

Não admira que as Escolas Católicas apareçam destacadas no título da *Fé*, uma vez que a Igreja Católica sempre compreendeu, como compreende até hoje, que a educação, tratando do ensino da *verdade*, afeta diretamente o *depositum fidei*, o depósito da fé, o conjunto de verdades reveladas a que a Igreja se propõe guardar, defender e divulgar. Esse princípio recorrente em todo o magistério católico aparece nessas *Constituições* reafirmado em seu art. 112:

Art. 112. A Igreja catholica, por sua instituição divina, tem o direito inalienável e inalienável, independente de todo o poder humano, não só de erigir, fundar e organizar escolas para formar e educar cristãmente a infância e a juventude, segundo os princípios e preceitos do Evangelho, mas também de exigir que, em quaisquer escolas, a formação e a educação da juventude catholica se sujeite à sua jurisdição, e que, em nenhuma matéria ou disciplina, se ensine cousa alguma contraria à religião catholica e à moral.

A visão da Conferência Episcopal estabelece aqui seu primeiro fundamento: o da anterioridade da instituição da Igreja em relação ao do Estado. Embora seja agora uma instituição externa ao Estado, a Igreja se recusa a ser apenas “cidadã”, ou seja, objeto de concessão de direitos. Como que evocando um direito natural, ela propõe que seus direitos não podem emanar do Estado, mas se originam, dela mesma e de sua missão, uma vez que, historicamente, ela se vê como anterior a toda e qualquer forma de Estado.

Desde modo, receber a educação e uma educação católica não são direitos a que o Estado deva atender ou conceder a seus cidadãos, mas uma obrigação que o Estado tem, uma vez que esses direitos já existiam anteriormente à própria instituição do Estado.

A bem dizer, a visão aí dada pela Igreja permite compreender o surgimento do Estado laico como próximo de uma concessão da Igreja. Caberia à Igreja estabelecer os limites da educação do Estado. Tal visão se apoiava no magistério da Igreja e nas Escrituras, que já entendiam o poder divino dos reis como uma concessão do próprio Deus, como se lê em I Samuel 8, passagem, aliás, bastante crítica, pois ali nem o próprio Deus aprecia essa concessão de poder divino aos reis, ao dizer: “não é a você [Samuel] que eles estão rejeitando, mas a mim; não querem mais que eu [Javé] reine sobre eles”.

Essa precedência do divino sobre o profano era agora

invocada para que a Igreja se colocasse fora da jurisdição do Estado em dois sentidos: a independência para abrir escolas católicas e a autoridade para exigir que a escola pública não interferisse, senão colaborasse, na formação da juventude católica.

Embora tomista em sua visão dogmática, a Igreja não deixara, em momento algum, de ser agostiniana em sua visão da história, bem descrita na obra “Da Cidade de Deus”. A dialética proposta por Agostinho entre a Cidade de Deus e a Cidade dos Homens, era retomada pela ortodoxia católica, para que aquela instituição mantivesse um poder superior e distinto ao do Estado, como defensora, principalmente, da família.

Sobre a importância da família, cabe assinalar aqui a inserção, logo após a carta pastoral, do texto latino da Bula de Pio IV, de 28 de janeiro de 1561, que concedeu perpetuamente aos bispos em terras brasileiras o direito de absolvição de pecados reservados à Santa Sé e corrigir irregularidades e impedimentos, destacadamente as matrimoniais.

Esta inserção é complementada por uma longa instrução, inserida como “*Appendice VII – Instrução para ser observada no exame dos contrabentes e norma para se pedirem dispensas dos impedimentos matrimoniaes*”. A maior preocupação era a o impedimento da consangüinidade (p. 485-505) explicada detalhadamente, inclusive por meio de gráficos, já que era situação comum no Brasil os entrelaçamentos consangüíneos familiares. Segue-se um breve comentário sobre a questão da afinidade para se retomar as formas de petição de dispensa de impedimento de consangüinidade (p. 512-519) complementada pelo anexo IX, que versa pelas fórmulas de dispensa exaradas pelos Bispos (p. 519-523).

Fundada numa visão de direito natural que legitima a própria Igreja, posiciona-se ela como defensora e guardiã da família, desde a licitude e legitimidade de sua formação, dado que é a família a instituição natural por excelência, mas natureza aqui entendida

como dom e ordem divina, contida já em Gênesis 1, 27-28, o conhecido “crescei e multiplicai-vos”.

É nessa raiz da ordem do Gênesis que principia a visão histórica da Cidade de Deus agostiniana, da qual a Igreja, em sua origem, se torna um ponto de inflexão e de destino: por ela se instaura a ordem divina, acima de todos os reinos (e Estados) que hão de vir e passar. Dentre suas principais funções, cabe à Igreja zelar pela família e educar seus filhos para a salvação.

Por meio desse fundamento, a Igreja encontra um viés ideológico que rompe o discurso totalizante do Estado, coloca-se fora e acima dele, se legitima a partir de um direito natural e divino ante o contrato formal da carta constitucional, de direito positivo, que institui o Estado.

Evidentemente, a Igreja recusa-se a conceder ao Estado que seja ele o fundamento da família:

Art. 115. Reprovamos e condenamos igualmente a doutrina daquelles que affirmam que a familia deve toda a sua existencia unicamente ao poder civil, e que, portanto, sómente da lei civil dimanam os direitos dos paes sobre os filhos e sobre tudo o direito da sua educação e formação. Está na consciencia de todos que a familia preexistiu à sociedade civil, e da propria lei natural tirou sua existencia e os direitos de paternidade, que provém de Deus, seu auctor.

Guardar a família e educar tornam-se assim, as ações da Igreja em sua resistência a um Estado ateu e materialista. Essa função, a Igreja desconhece os limites entre o público e o privado, a escola pública também está sob sua missão evangelizadora, pois se há a tarefa de educar, esse educar está sob a autoridade da verdade que a Igreja possui. De forma alguma a Igreja vê sua educação como “de direito privado”, pois ela se compreende como “de direito natural e divino”.

4. As ações ante a escola pública

As *Constituições* apresentam a família – notadamente, os pais – como primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Essa visão tradicional católica é concretizada, com respeito à escola pública em um conjunto preciso de deveres, a saber:

- proibir os filhos de freqüentar escolas “onde haja perigo de beberem com o ensino o veneno da impiedade” (art. 1506);
- lutar pela plena liberdade de educar seus filhos na fé cristã (art. 1506);
- exercer vigilância sobre as escolas, em todos os níveis (art. 1508);
- examinar a vida e os costumes dos professores (art. 1509);
- inspecionar o que os professores ensinam aos filhos (art.1509).

Em complemento aos pais, a Igreja se manifesta, como autoridade de conhecimento, para vetar determinados modelos educacionais, notadamente:

- as escolas neutras, mistas e leigas, nas quais não há ensino religioso (art. 1512);
- instruir os pais, por meio dos párocos e catequistas, para que afastem seus filhos dessas escolas (art. 1513);
- condenar o liberalismo de idéias, o naturalismo, o indiferentismo e ateísmo das ciências e dos professores (art. 1514);
- condenar o indiferentismo civil do Estado e condenar o Estado sem Deus. Nesse particular, há destaque para a situação dos pagãos da Antigüidade, lembrando que mesmo eles não chegaram a conceber o Estado sem Deus (art. 1515);

- defender a inclinação “natural” dos povos de prestar culto a um Deus (art. 1516);
- denunciar a ignorância dos que defendem uma escola sem a idéia de Deus e sua Igreja (art. 1517).

Observa-se, nessa divisão de deveres, claramente a preservação das funções da Igreja e da família. À família, o direito especial de zelar pelos filhos e por sua educação, no cotidiano escolar e nas relações próximas. À Igreja, o embate político ante o Estado, colocando-se como crítica do Estado laico, questionando sua legitimidade histórica e antropológica.

Além dessas instruções gerais, a Igreja se percebe em desvantagem em relação à educação secundária, pelo que dedica um capítulo especial a esse tópico.

Dada a carência de instituições de ensino secundário, tanto no ambiente católico como no ambiente público, o enfoque do documento sofre uma mudança, falando em termos genéricos a toda escola secundária.

Recomenda aos pais que dirijam seus filhos aos “collegios genuinamente catholicos, si os houver”, evidenciando a carência então enfrentada no Brasil de um ensino secundário disseminado, mesmo entre a Igreja (art. 1519).

Inova, conclamando agora os representantes do poder público que sejam católicos, a intervir de modo a conseguir que “o methodo ou systema geral de educação, em todos os colégios de instrucção secundária, seja, conforme a fé catholica, e este seja o adoptado, de preferencia, pelos governos locaes...” (art. 1521). Essa estratégia, extraída do art. 687 do CPLA, é a que vai se mostrar mais promissora no mundo católico e, mais tarde, resultará em diversos movimentos políticos leigos, como a Democracia Cristã, na Itália, ou a Ação Católica, no Brasil.

Como a escola secundária já atinge a juventude, que se aproxima da autonomia pessoal, surgem as recomendações a esse es-

tudante, para que “assista todos os dias ao santo sacrifício da Missa...e se arme convenientemente para arrostar os perigos com que de todos os lados é ameaçada” (art. 1524).

Uma concessão aos tempos modernos, o art. 1525 reconhece o direito das moças de estudarem nas escolas secundárias, mas nesse caso especial:

freqüentem os estabelecimentos desse genero, fundados com a aprovação do Ordinário, e dirigidos por senhoras piedosas, e pelas diversas congregações de irmãs que se dedicam ao ensino.

As escolas mistas, como vimos, estavam devidamente condenadas.

Em termos curriculares, recomendava-se ao ensino secundário, além de, obviamente, a doutrina católica, as humanidades, as “mathematicas, sciencias naturaes e aulas de commercio” (art. 1520).

5. As ações pela escola católica

Como indicamos, o capítulo das “*Escolas Catholicas*” foi apresentado dentro de outro título, o da “*Fé*”. Após estabelecer aquele fundamento teológico de necessidade da educação como parte da missão evangelizadora, as *Constituições* enfatizam a necessidade específica da instituição escolar para a educação católica:

Art. 111. Sendo impossível completar a educação christã da juventude, no lar doméstico e no templo, é absolutamente necessário que se conclua nas escolas.

Sendo um dever dos bispos vigiar pelos conteúdos de ciência que se ensinam à juventude católica (artigo 113), reafirma-se a

oposição de todos os católicos ao ensino que põe à parte a fé católica e a autoridade da Igreja (art. 114).

O embate com o positivismo e, sobretudo, com a maçonaria brasileira, fica evidenciado no art. 116, em oposição aos que consideram o clero e os bispos como “inimigos do verdadeiro e útil progresso da sciencia e da civilisação”.

A percepção, porém, de que o embate com o Estado laico é uma estratégia limitada, fica evidente ante a ação positiva de se estabelecer em todas as paróquias escolas primárias católicas (art. 118), medida porém que parece não ter vingado na proporção esperada, mas que teve tal interesse pelos bispos que fizeram colocar o regulamento tanto da Escola Normal como da Escola Primária, como apêndice das Constituições, como comentaremos adiante. O projeto das escolas primárias paroquiais pareceu tão conveniente e estratégico que os artigos seguintes – 119-131 – definem ações precisas para sua implantação.

Entre essas ações destacam-se:

- formação de comissões para obter meios de fundação e organização das escolas católicas paroquiais;
- inclusão na formação dos seminaristas, futuros padres, de princípios pedagógicos, para que pudessem encarregar-se pessoalmente da direção das escolas católicas;
- que nessas escolas o ensino religioso seja ministrado diretamente pelo pároco;
- que todo o material didático, livros sobretudo, seja devidamente examinado para que nada contenha de contrário à doutrina católica;
- formação professores nas diferentes disciplinas, equiparados ou superiores em competência aos formados pelo ensino público, de modo que por meio de concursos possam assumir “as cadeiras de ensino nos lyceus e gymnasios do Estado” (art. 129);
- que esses professores obtenham diplomas e licenças oficiais

do Estado e que dêem provas de sua moralidade e fidelidade à doutrina católica;

- que em cada escola católica haja uma “*Congregação Marianna*” a que devem se filiar o maior número de alunos, que deverá ser ligada à respectiva congregação nas instituições de ensino superior (art. 140).

O que se observa nessas ações é a de uma estratégia de contrapolitização do Estado. Uma vez que o Estado laico está estabelecido, mas apresenta fragilidade na formação de educadores, a Igreja deveria se antecipar e formar seus educadores, ocupando o sistema estatal e, internamente ao poder público, impor a moralidade cristã ao Estado.

A parte final do capítulo das “*Escolas catholicas*” trata, curiosamente, das escolas públicas, pois elas são parte da estratégia da Igreja de disseminar sua visão do Estado.

Deste modo, recomenda-se tanto aos bons alunos das escolas católicas como aos próprios religiosos de congregações dedicadas à educação que se capacitem para ocupar cargos na escola pública.

Ao mesmo tempo, sugere-se uma ação de luta para que haja ensino religioso na escola pública, mesmo que ministrado pelo pároco e em horário diverso do regulamentar (art. 133). No impedimento do pároco, que seja feito por um professor católico, ainda que remunerado pela paróquia (art. 134).

Havendo recusa da escola pública em receber o ensino religioso, as *Constituições* não admitem meio-termo: “dellas arredem os alunos pelos meios que puderem ser empregados” (art. 136).

A mesma estratégia radical se aplica ao cotidiano escolar:

- aos professores das escolas públicas que “forem conhecidos como fautores e pregadores de heresias e doutrinas subversivas ou publicamente amasiados”, nesse caso “empreguem-se todos os esforços para obter dos poderes públicos demissão delles” (art. 137);

- ao material didático, sendo “os livros e cadernos que possam ofender a fé e a moral” (art. 138).

A contrapolitização se radicaliza em confronto local, na medida em que a Igreja conclama fiéis e párocos a vigiar o comportamento dos docentes da escola pública e a censurar o material didático, pelo seu dever de defender a fé a moral.

Estamos, portanto, muito distantes de uma concepção democrática de escola pública e mais distantes ainda de qualquer menção a algum princípio de tolerância.

Não há, nessa visão, espaço ou lugar para uma “escola pública”. A própria estrutura do capítulo nos surpreende ao revelar isto: só há uma escola legítima, a católica e, se houver uma escola pública, ela há de ser católica.

As estratégias políticas de atuação na educação marcam um “estado de guerra” entre o poder público e o poder da Igreja, na qual cada posto, cada posição de docente em sala de aula é visto como uma nova trincheira.

O mundo moderno, do cinema, das máquinas, das grandes guerras, havia chegado, mas os bispos brasileiros agarravam-se, então, à bula papal de 1521, lembrando a origem de seu poder e, dialeticamente, procuravam acompanhar os tempos modernos cientes de que precisavam do apoio dos fiéis leigos em sua empreitada, estivessem eles onde estivessem, na sala de aula como alunos, como professores, como pais, ou como membros do poder público.

6. Uma estrutura para a escola: o “Regulamento geral do ensino diocesano”

Às páginas 747-756 do exemplar da “Pastoral Colectiva” encontramos o anexo XLVI, referente ao Regulamento geral do ensino diocesano.

O documento possui a seguinte estrutura:

Título I. Ensino diocesano

Capítulo I. Organização do ensino

Capítulo II. Direcção do ensino

Capítulo III. Directoria do ensino diocesano

Título II. Escola normal

Capítulo I. Direcção e secções

Capítulo II. Programma da Escola Normal

Capítulo III. Materias do programma

Capítulo IV. Missão canonica

Capítulo V. Curso anexo à escola normal

Capítulo VI. Zelo parochial

Título III. Escola primaria

Capítulo I. Noções geraes

Capítulo II. Materias do ensino

Capítulo III. Distribuição das materias

Capítulo IV. Ferias

Capitulo V. Conselho Escolar

Capítulo VI. Deveres principaes dos conselheiros

Capítulo VII. Meios para manter as escolas parochiaes

Título IV. Caixa diocesana das escolas

Capítulo I. Constituição da caixa diocesana

Capítulo II. Fim da caixa diocesana

A estrutura geral de organização se estabelecia a partir do bispo local que nomeava a directoria de ensino diocesano. Essa directoria, composta de um director e dois assistentes, tinha, entre outras funções as de:

- fiscalizar a escola normal, as escolas católicas em geral e o catecismo;
- remeter às escolas paroquiais o programa de matérias;
- padronizar a documentação escolar: controle de matrículas, de frequência, de conteúdo ministrado, de inventários;
- fornecer os livros a se utilizar, unificar os livros e materiais didáticos usados nas escolas;
- receber e avaliar os relatórios anuais das escolas;
- apresentar o seu relatório anual ao bispo;
- editar uma revista pedagógica com os avanços nos métodos de ensino;
- providenciar um curso mensal aos professores que não cursaram escola normal, esse curso será anexo à escola normal diocesana;
- convocar os professores para conferências;
- nomear inspetores de ensino quando necessário;
- administrar a caixa escolar diocesana.

Essa diretoria de ensino diocesano indicava, para cada escola paroquial, um conselho escolar, que era presidido pelo pároco local e sempre teria como membro o professor da escola.

A base de toda estrutura de ensino estava na escola normal diocesana, que preparava os “professores e professoras” para o ensino primário (art. 5º). Destaca-se aqui o termo “professoras”, pois indica a necessidade do regulamento de reconhecer a necessidade da atuação feminina em educação, uma vez que não se pensava em classe mista. Obviamente, também a escola normal não era mista, havendo uma seção para os alunos, dirigida por um sacerdote, e outra para as alunas, dirigida por uma religiosa ou professora nomeada pelo bispo.

Com relação ao programa geral, a ordem era adequar-se à instrução pública, para que os professores pudessem ser efetivos do ensino público.

O currículo compreendia:

- Português
- Francês
- Latim
- Matemática
- Geografia e História
- Ciências naturais
- Pedagogia e Metodologia
- Instrução cívica e moral
- Música e ginástica
- Caligrafia e desenho
- Trabalhos manuais para as meninas
- Primeiro ensino religioso
- História Sagrada
- Catecismo
- História Eclesiástica
- Canto litúrgico e seu acompanhamento ao harmônio

Além do curso regular, era oferecido um curso anexo, aos professores que não haviam passado pela escola normal, que compreendia:

- Lições práticas sobre a arte de ensinar.
- Fatos principais da história pátria e eclesiástica.
- Problemas de geografia e ciências naturais.
- Pontos principais da constituição brasileira, leis do estado, razão e significado dos feriados.

Os regulamentos ainda previam, ao final desse curso, um “retiro espiritual de três dias” e prudentemente estabeleciam que “durante o curso o professor recebe o seu ordenado” (art. 18 e 19).

Em qualquer caso, seja do curso regular o anexo, o professor deveria receber a autorização para ministrar o ensino religioso nas escolas, a dita “missão canônica”. Além disso, ao assumir as aulas, o pároco receberia a missão canônica e ouviria do professor a sua profissão de fé (art. 12-14).

As escolas primárias também deveriam se estabelecer o mais possível de acordo com as normas da instrução pública.

Eram dirigidas pelo conselho escolar, que tinha entre outras funções, as de:

- defender a dignidade do professorado;
- prover a escola dos “meios da moderna pedagogia” que tornem “mais agradável e profunda a instrução”.

Observe-se que não se propunha a escola paroquial como gratuita, todas as famílias católicas deveriam colaborar com a caixa da escola e especificamente “as famílias que mandam filhos à escola paguem uma quantia maior que as outras” (art. 30).

Sugeria-se que as dioceses tivessem meios independentes de sustentar as escolas, para além de doações e contribuições das famílias, como por exemplo, obtendo lucro do cultivo de terras da Mitra Diocesana (art. 33).

Apesar de a separação entre Igreja e Estado, podiam ser aceitas tanto as doações estrangeiras como o “subsídio dos governos municipais, estaduais e federal e, em alguns lugares, de governos estrangeiros” (art. 34).

O ensino primário era organizado em seis séries, cujo currículo previsto era assim dividido:

1.º ano:

- lições de religião;
- primeiras letras;
- aritmética;

- lições de coisas;
- caligrafia;
- canto.

2.º ano:

- ensino religioso;
- leitura;
- escrita;
- ditado;
- desenho;
- noções do lugar e do Estado.

3.º ano:

- curso separado de catecismo e história sagrada;
- liturgia;
- gramática;
- ortografia e composições em língua portuguesa;
- idioma de origem dos alunos, onde for conveniente;
- geografia do Brasil;
- história pátria;
- constituição dos Estados Unidos do Brasil;
- leis do Estado;
- história natural, especialmente do Brasil.

4.º ano:

- elementos de geometria;
- geografia: o globo terrestre;
- fatos importantes da história universal;
- física.

5.º ano:

- história eclesiástica;
- problemas práticos de geometria;
- geografia;

- matemática;
- correspondência mercantil.

6.º ano: continuação do 5.º ano

Além dessas disciplinas eram previstos “trabalhos de agulha nas escolas do sexo feminino”.

Há que se destacar aqui:

- A inclusão do idioma de origem dos alunos, pois já se sentia ali a influência da imigração, notadamente da arquidiocese e dioceses do atual sul do país.
- A omissão de qualquer conteúdo de ensino religioso específico no currículo do quarto ano, o que faz esperar um enfoque apropriado da história universal ali prevista.

O regulamento termina indicando as principais finalidades da caixa escolar diocesana, com destaque para a constante atualização do material da escola normal, em suas duas seções, da manutenção de uma biblioteca destinada aos professores, da aquisição de material escolar e livros para serem revendidos às escolas paroquiais a “preços favoráveis” (art. 41).

Essa estrutura de escola normal e escolas primárias, apresentada no regulamento de forma bastante simplificada, quase improvisada, revela o princípio eclesialístico de que o “ótimo é inimigo do bom”, sobretudo no que diz respeito ao curso anexo à escola normal, que revela a deficiência de professores e de jovens imediatamente aptos a atuarem no ensino primário naquele momento, criando, já ali, uma espécie de “complementação pedagógica” para professores que já atuavam no ensino.

Interessante observar que, recentemente, o ensino normal passou pelas mesmas vicissitudes, quase cem anos depois.

Conclusão

As três partes analisadas das *Constituições*, quais sejam, o capítulo sobre educação católica, os dois capítulos sobre as escolas e o anexo do Regulamento do ensino diocesano nos levam a apontar, ao menos provisoriamente, as seguintes conclusões:

1. Em 1915, o clero brasileiro, representado pelas Províncias do Sul, ainda não havia assimilado a República ou compreendido as dimensões da separação entre a Igreja e o Estado democrático.
2. Essa dificuldade de assimilação não era uma característica do clero brasileiro, mas se inscrevia na dificuldade da Igreja Católica, desde a Sé Romana, em assimilar a modernização da Europa.
3. O fato de as *Constituições* de 1915 recorrerem continuamente aos resultados do Concílio Plenário Latino Americano, realizado em 1899, mostra que, no plano das idéias, pouco havia mudado a posição da Igreja em relação ao Estado, não obstante terem se sucedido três papas: final do pontificado de Leão XIII, o pontificado de Pio X e o início do pontificado de Bento XV.
4. A cosmovisão da Igreja Católica, espelhada com fidelidade pelos bispos das províncias eclesiásticas do sul do Brasil, compreendia a educação como parte inerente à missão evangelizadora da Igreja: “Ide e ensinai...”
5. Calcada nesse mandato divino, a Igreja se compreendia como instituição externa, anterior, crítica e superior ao Estado.
6. Essa cosmovisão compreendia também a família como instituição natural e divina, também anterior e externa ao Estado civil.
7. Compreendendo-se como guardião da família, a Igreja se legitima ante o Estado por direitos que estão além do direito civil.

8. A Igreja também compreendia que a educação, ao lado do templo e da família, era elemento essencial à formação e conseqüente salvação da pessoa humana, sendo seu dever educar.
9. Por esse motivo, a Igreja não conseguia compreender a escola pública como instituição externa, distinta ou independente da Igreja.
10. A escola pública só poderia ser escola católica, a inserção da escola pública no capítulo da escola católica evidencia essa concepção.
11. Entretanto, a leitura histórica do desenvolvimento do Estado laico na Europa, a consciência da perda de poder da Igreja (que ainda viria a culminar na criação do Estado do Vaticano, pelo Tratado de Latrão estabelecido entre Pio XI e Mussolini, em 1929) obrigava os bispos a traçar estratégias de ação e de resistência no âmbito da educação.
12. A ação se valia da fragilidade do ensino público, em sua carência de escolas e de professores, desse modo, o ponto de partida seria a formação de professores, eclesiásticos ou não, capazes de ocupar os espaços da escola pública.
13. A formação de professores implicava no apoio das ordens religiosas, notadamente as femininas, para a formação de professores e professoras capacitados a vencer, pela competência, os formados nas escolas públicas, nos concursos.
14. De outra parte, a estrutura paroquial já estava disseminada no país, de modo que bastaria associar a ela as escolas primárias católicas.
15. Entretanto, essa estratégia positiva de ações esbarrava na sustentação econômica, visto que até então a Igreja se acostumara a viver sob o subsídio do Estado e não conseguia manter suas obras, inclusive as de educação.
16. Em contrapartida, os bispos propõem uma simétrica “agenda negativa” que inclui a censura de livros e professores do

ensino público e, no extremo, a retirada dos alunos da escola pública, deixando implícito o argumento de que é mais apropriada a ignorância associada à fé, do que o conhecimento que leva à impiedade.

17. A gratuidade do ensino público, uma dos fundamentos da proposta laica, se constituía no entrave a ser enfrentado pela escola católica, que não tinha meios de promover um ensino gratuito equivalente.
18. Essa questão irá marcar profundamente a característica das escolas normais católicas, que contarão, em sua fase inicial, com os religiosos, pois ministrarão as aulas gratuitamente, face ao voto de pobreza, mas nem mesmo assim a Igreja católica conseguirá fazer frente às escolas normais gratuitas.
19. A Igreja manterá uma posição ambivalente em relação ao subsídio do Estado ao ensino religioso. Ora se contrapõe ao Estado, ora busca o Estado para dele obter subsídios para sua missão de educar. Tal ambivalência se refletiu por ocasião da inclusão do artigo a respeito do ensino religioso na última promulgação das leis de diretrizes e bases da educação nacional, em 1996.
20. A estratégia de formação de professores, porém, vingará sob a forma da disseminação de faculdades e universidades católicas, pagas e subsidiadas pelo Estado como filantrópicas, voltadas inicialmente para as licenciaturas e formação para cargos públicos.

Nota

¹ Este artigo é resultado da revisão elaborada a partir da comunicação apresentada na IV do HISTEDBR – Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, realizada em Maringá (PR).

Referências bibliográficas

Documental:

PROVÍNCIAS ECLESIÁSTICAS DO SUL DO BRASIL. Pastoral Collectiva dos Senhores Arcebispos e Bispos das províncias ecclesiasticas de S. Sebastião do Rio de Janeiro, Marianna, S. Paulo, Cuyabá e Porto Alegre comunicando ao clero e aos fiéis o resultado das conferencias episcopaes realizadas na cidade de Nova Friburgo de 12 a 17 de janeiro de 1915. Rio de Janeiro: Typographia Martins de Araujo & C., 1915. (1028 p.). [inclui: *Constituições das Províncias Ecclesiasticas Meridionaes do Brasil*].

ACTA E DECRETA CONCILII PLENARII AMERICAE LATINAE in urbe celebrati anno Domini MDCCCXCIX. Romae: Typis Vaticanis, MDCCC. (Atas e decretos do Concílio Plenário Latino-Americano celebrado em Roma no ano de 1899. Roma: Tipografia do Vaticano, 1900). 462 p.

APPENDIX ad CONCILIUM PLENARIUM AMERICAE LATINAE Romae celebratum a. D. MDCCCXCIX. Romae: Typis Vaticanis, MDCCC. (Apêndice ao Concílio Plenário Latino-Americano, celebrado em Roma, 1899. Roma: Tipografia do Vaticano, 1900). 780 p.

Geral:

AGOSTINHO DE HIPONA, Sto. *Cidade de Deus*. Petrópolis: Vozes, 1990.

AZZI, Riolando. *História da Igreja no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *História da Educação Católica no Brasil*. São Paulo: Simar, 1996.

GAUDIANO, P. El Concilio Plenario latinoamericano (Roma, 1899). In: *Revista Eclesiástica Platense*, ano CI, p. 1063-1078, oct./

dec.1998. Disponível em: <<http://www.franciscanos.net/teologos/sut/cpla1.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2004.

GOMES, Plínio. J. F. Brincando com fogo: o acervo do Santo Ofício como fonte (só) para historiadores. In: MALERBA, J. (Org.). *A velha história* – teoria, método e historiografia. Campinas: Papyrus, 1996. p. 153-168.

A Práxis no Cotidiano Escolar: Realidade e Possibilidades de Ação¹

Maria de Fátima Piconi

Graduada em Pedagogia
Atua no Ensino Fundamental em Nova Odessa/SP
Mestranda em Educação pelo Centro UNISAL

Resumo

O texto trata da práxis tida como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, no qual a autora propõe uma transposição de tais idéias para as relações existentes na instituição escolar. Do ponto de vista histórico, se faz necessário uma reflexão acerca de alguns acontecimentos decorrentes da introdução do capitalismo industrial e da instituição das Escolas de Massas e, conseqüentemente, as freqüentes resistências por parte dos trabalhadores e de como a escola foi utilizada para atender à indústria, especialmente no que diz respeito à disciplinarização dos indivíduos, demonstrando que educação e trabalho sempre mantiveram uma relação estreita e forte. O currículo oficial apresenta-se, ainda hoje, como veículo de transmissão e imposição de interesses particulares, porém, cabe aos educadores reconhecer o currículo como um artefato social e cultural, construído pela sociedade de acordo com o contexto em que está inserido. Não se trata de negar a existência do currículo oficial como algo necessário para a estrutura escolar, nem tampouco fechar os olhos ao seu caráter ideológico e elitista, mas sim lançar sobre ele um olhar crítico, transformando a escola num espaço de desocultação da ideologia dominante, tornando a prática escolar uma verdadeira práxis revolucionária.

Palavras-chave

Educação e Trabalho – Instituição Escolar – Capitalismo – Ideologia – Currículo Oficial – Práxis Revolucionária.

Abstract

The text deals with the praxis as the material activity of the man that which changes the natural and social world into a human world in which the author proposes a transposition of such ideas to the relations present at the school institution. On the historical point of view, it's necessary a reflection about some occurrences resulting from the introduction of the industrial capitalism and from the institution of mass schools and consequently the frequent resistance on the part of the workers and how the school was made useful to care for the industry, specially, regard to the discipline of the individuals proving that education and work have always kept a close and strong relationship. The official curriculum still presents as a vehicle of transmission and imposition of private interests; however, it's due to the educators to recognize the curriculum as a social and cultural product, made by the society according to the context where it's inserted. It doesn't mean to deny the existence of the official curriculum as something necessary to school structure neither to ignore the ideological and elitist character, but to cast critic looks at it, transforming the school into a space for uncovering the dominant ideology turning the school performance into a real revolutionary praxis .

Keywords

Education and Work – School Institution – Capitalism – Ideology – Official Curriculum – Revolutionary Praxis.

Apresentação

Pretendo neste texto, a partir das considerações de Vásquez (1977) sobre a práxis, tida como “(...) atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”, aventurar-me a fazer uma transposição de tais idéias para as relações existentes na instituição escolar. Comumente nos deparamos com o discurso de pessoas ligadas à educação, especialmente professores que ora exaltam a teoria ora a repudiam, endeusando a “prática” como a única forma verdadeiramente eficaz para o exercício da profissão e no alcance de seus objetivos. “A teoria é ótima, quero ver na prática!” Tal reducionismo apenas empobrece a atividade profissional, se levarmos em consideração a indissolubilidade entre teoria e prática; ambas mantêm entre si uma relação, a partir do momento em que a prática necessita da teoria como guia da ação, moldando a atividade do homem, tornando tal ação uma atividade revolucionária. A prática sem uma teoria que a embasa torna-se vazia e apenas reproduz comportamentos e atividades ditadas pelas classes dominantes.

Vale lembrar que há, segundo Vasquez, uma diferenciação entre os vocábulos *prática* e *práxis*, apesar de serem tidos como sinônimos, (...) *práxis* é a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum. (...) Assim entendida, a *práxis* é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como a interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação (VASQUEZ, 1977, p. 5). Portanto, se a transformação pode se dar tanto no corpo físico quanto no grupo ou instituição social, entendo que a escola, como instituição pode constituir um espaço onde a *práxis* efetivamente poderá ocorrer.

Posto que a humanidade vive durante sua existência elaborando formas de gerenciamento, não existem teóricos que partam

do zero e sim elaboram teorias aproveitando o que a humanidade já conquistou, quem se propõe a fazer *tábula rasa* apenas conquista a ineficiência. Assim como as conquistas da humanidade não partem do nada e sim de empréstimos daquilo que os antepassados conquistaram, cabe aos indivíduos, especialmente os educadores aqui enfatizados, conhecer o desenvolvimento de seu campo de ação, para, a partir de então, atuarem de forma não mais ingênua, seja para a sua reprodução ou transformação.

Inicialmente, farei uma breve reflexão acerca de alguns dos acontecimentos decorrentes da introdução do capitalismo industrial e da instituição das Escolas de Massas e, conseqüentemente, as freqüentes resistências por parte dos trabalhadores; da implantação de normas disciplinares e como a escola, foi utilizada para atender a indústria, bem como sua relação com o mundo do trabalho.

Uma segunda parte enfocará algumas considerações a respeito das relações de poder que permeiam toda a organização do sistema educacional atual, refletindo a respeito do *poder, autoridade, formas de governo*, e de como se estabelecem as relações entre os indivíduos nas instituições, especialmente a escolar, lembrando as influências que esta têm recebido do meio empresarial, bem como uma breve abordagem dos instrumentos utilizados pela instituição para atender ao apelo capitalista e a reprodução da ideologia dominante, entre eles, o currículo oficial cumprindo o papel de cimentador dos interesses da classe dominante e, através do qual, a ideologia poderá ser reforçada e reproduzida.

No final do texto, tomando por base o texto “Identidades Terminais” de Tomaz Tadeu da Silva² em que é abordada a relação entre o Currículo: Ideologia, cultura e poder, apresento uma discussão entre a visão de Silva e as apresentadas por Paulo Freire e Ira Shor³, enfocando o poder exercido pelas classes dominantes que encontram no currículo oficial um veículo de transmissão e imposição de interesses particulares e de como o educador deve lidar com essa questão. Trago aqui algumas considerações de Paulo Freire⁴

de como esse currículo oficial pode tornar-se um campo de análise e de ação crítica, desde que o educador assuma uma posição responsável e apreenda as concepções fundamentais sobre o currículo numa perspectiva libertadora.

Dessa forma, a escola, através do conhecimento verdadeiro não utilitário, porém útil, poderá tornar-se o espaço de desocultação da ideologia dominante, tornando a prática escolar numa verdadeira práxis revolucionária. “O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que com base nele, o homem pode transformar a realidade” (VÁSQUEZ, 1977, p. 213).

1. Introdução do capitalismo industrial, resistência dos trabalhadores e instituição das Escolas de Massas

1.1 O trabalho na forma atual e sua história de implantação

Se voltarmos o nosso olhar ao passado, tomando por base as descrições feitas por Enguita (1989) acerca dos conflitos e das resistências advindas da introdução do sistema capitalista, poderemos ver que este não se deu sem resistências dos trabalhadores, por conta das mudanças nos hábitos dos mesmos e das concepções que tinham sobre o trabalho.

No início, a idéia de liberdade estava vinculada à idéia de propriedade. Aqueles que possuíam seus meios de produção, não estavam sujeitos a trabalhar para ninguém e, portanto, se considerava livre. Também a idéia de propriedade passa por mudanças; no feudalismo, a propriedade era condicionante tanto para o servo quanto para o senhor. Aos poucos ela é substituída pela idéia de propriedade absoluta, cujo sentido de propriedade está centralizado no *ser*. Esse movimento de passagem de propriedade condicionante para propriedade absoluta não trouxe consigo um mundo de proprietários felizes e autônomos, mas uma sociedade dividida entre os

proprietários e os não proprietários. Os primeiros assumem um papel de privilegiados e aos segundos cabe encaixar-se, como nos mostra a história, à força no seu papel de empregados. O fato dos trabalhadores passarem da servidão para o trabalho assalariado não sinaliza melhoria nas condições de vida dos mesmos.

Com o advento da indústria, os trabalhadores passam a ser requisitados para o trabalho industrial. Mas isso fazia com que fosse necessário se romper com os hábitos dos artesãos e camponeses, acostumados a trabalhar por conta própria, tendo um domínio de seu tempo, ritmo e intensidade de seu trabalho. Trabalhavam longas horas, mas eram suas horas. Estes, agora se viam forçados a trabalhar para outros, com exigências de dias e horas. Para os artesãos, as fábricas eram vistas como a negação de sua independência e como um lugar de depravação moral e desumanização. Portanto, preferiam a sua independência, mesmo com menos rendimentos, do que acudirem às fábricas.

Por mais importante que parecesse ao trabalhador o autodomínio de seu trabalho, como sendo uma simples questão moral e de sentimento de independência, estes não se negavam a submeter seu trabalho ao controle de outro apenas por esse motivo, assim também como o patrão não via nesse controle sobre o operário somente uma questão de poder de um sobre o outro. O que houve é que esse controle sobre o empregado e as exigências para que eles abandonassem os hábitos anteriores e se encaixassem às normas da indústria tinha um motivo mais forte do que o simples poder e sim a busca de enriquecimento sem limite.

Se os artesãos resistiam às fábricas pelos motivos já citados, também para os camponeses torna-se difícil essa adaptação uma vez que estes estavam acostumados ao trabalho livre, com ritmos amenos, abundantes dias de festas e, podiam abandonar as tarefas a qualquer momento. Estes acabavam abandonando as fábricas e voltando à sua apática independência.

O choque entre os hábitos dos trabalhadores e a busca de

lucro pelos empresários fizeram com que surgissem diversos sistemas disciplinares. A introdução do trabalho forçado foi um dos recursos utilizados para obter mão-de-obra. Outro meio de disciplinar o operário e um meio de atá-lo à fábrica era a aplicação de multas para quase todo tipo de comportamento dentro das fábricas. A introdução da maquinaria surge como instrumento contra a mão rebelde do trabalhador, pois para operar as máquinas não havia necessidade de trabalhadores qualificados. Tendo-se então a opção de substituir os artesãos, de costumes arraigados, por camponeses, por trabalhadores braçais não qualificados, por mulheres e crianças. Essa inovação tecnológica serviu para ir quebrando pouco a pouco a resistência à nova vida fabril. No entanto, o que mais trouxe repulsa ao trabalho industrial por parte dos trabalhadores foi a aparição do relógio de ponto e com ele o controle do tempo, com o início do taylorismo. Vale registrar aqui que nessa época, início do século XX, há o surgimento dos primeiros sindicatos a favor dos operários, sendo que as primeiras reivindicações são para a diminuição da jornada de trabalho.

Isso tudo nos mostra que a inserção dos trabalhadores na condição fabril foi um processo de prolongado conflito cultural. A religião e a reforma protestante também acabaram por contribuir e favorecer a industrialização. Enquanto o protestantismo elimina o culto aos santos e esses dias festivos são convertidos em dias de trabalho, o puritanismo apregoa a aceitação das novas condições de vida, enaltece o valor do trabalho sobre a ociosidade e até mesmo o controle do descanso, que deveria ser convertido em oração, recolhimento em família, evitando o ócio e as bebedeiras nos finais de semana. Essas medidas, no entanto, vêm de encontro ao que um superintendente da Ford diz com relação à produtividade que, segundo ele, esta está relacionada a uma vida regrada. Logo, se o trabalhador se habituar ao trabalho, levar uma vida regrada, estará fisicamente mais disposto para o trabalho e o fará com maior produtividade. Tal resistência ao trabalho industrial não se deu a uma

questão moral deste ou daquele povo, mas sim ao processo de mudança na forma de trabalho trazidos pela industrialização e, conseqüentemente, à adaptação forçada a esse novo mundo: o da indústria, pois, em todos os lugares em que o capitalismo foi implantado ele encontrou grande resistência. Exatamente porque, como já dissemos acima, essa resistência é o resultado de uma resposta generalizada de todos os povos diante do caráter excepcional na história, de processos de trabalhos trazidos pela industrialização.

1.2 A instituição da Escola de Massas

A intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola foi um processo demorado e permeado de resistências. Até os séculos XVI ou XVII, ela desempenhava um papel marginal, onde poucos tinham acesso. Geralmente, a escola era reservada aos copistas da Idade Média, e a Igreja é que detinha todo o poder sobre o conhecimento e mantinha os colégios. A educação então era dada por meio da aprendizagem e assumia o lugar de socialização direta de uma geração à outra.

A burguesia, que por um longo tempo discursou a favor da educação para o povo com interesses em garantir o seu poder e diminuir o da Igreja, também se sentia alarmada quanto às conseqüências de se ilustrar aqueles que iriam permanecer ocupando os cargos mais baixos da sociedade (o proletariado), temendo alimentar neles ambições indesejáveis. Também assim pensavam alguns ideólogos liberais, que não viam como algo necessário e vantajoso dar instrução aos pobres.

Mesmo as escolas dedicadas fundamentalmente a moralizar as crianças, sofriam críticas pelo fato de também estarem escolarizando-as. “uma parte das crianças escolarizadas foi arrancada das escolas para o trabalho, nos dias úteis, através do movimento das Sunday Schools⁵” (ENGUIITA, 1989). Os projetos de lei que pretendiam assegurar um mínimo de instrução literária foram

sistematicamente rejeitados durante parte do século XIX. Nessa mesma época, muitos pensadores discursavam dizendo que o ensino não cabia aos pobres, mas deveriam servir para formá-los para o mundo do trabalho. A educação teria então apenas o objetivo de amansar os indivíduos para o mundo do trabalho. Condorcet rejeitava o monopólio da Igreja no campo da educação. Ele defendia um ensino público laico, sem direcionamento e sem ser doutrinário. Reconhecendo os poderes da escola, tem início uma corrente de pensamento com o objetivo de poder aproveitá-la para outros fins: o de servir como preparação para o trabalho.

Também os operários não viam a escola, instituição formal, como instrumento de melhoria social. O que houve, no entanto, foi um movimento de auto-instrução. Harry Braverman (1974, p. 133-4 apud ENGUITA, 1989) descreve ser o trabalhador qualificado, aquele artesão ativo, com conhecimento técnico e científico de seu tempo, na prática diária de seu ofício. “O próprio domínio de seu ofício levava-os, com freqüência, mais longe do que nossa imagem de “João, o Bom” nos permitia supor. Além de suas habilidades práticas, desenvolviam seus conhecimentos teóricos na medida das possibilidades de seu contexto e de sua época, então, não tão cingidas à escola” (ENGUITA, 1989, p. 120).

Esse tipo de aprendizagem, a partir da prática e da disseminação de folhetos explicativos, propiciou o interesse em se criar algumas escolas técnicas e/ou escolas privadas, então, foram fazendo com que houvesse uma grande circulação de manuais práticos, publicações periódicas e enciclopédias. Ao lado dessa rede formal e informal de capacitação profissional acrescenta-se as escolas de iniciativa popular, sociedades operárias, os ateneus e as casas do povo, enfim, estes compunham um movimento de auto-instrução com objetivos de acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua posição social frente às classes dominantes. Uma parte, de orientação marxista, centrou suas reivindicações em uma escola para trabalhadores financiada, mas não gerenciada pelo Estado e combinada com a incorporação dos jovens na produção.

1.3 A escolarização a serviço do trabalho e das identidades fabris

Ao se perceber que os operários advindos das casas de trabalho ou de outras instituições eram mais dóceis e fáceis de se relacionar no mundo do trabalho industrial, os industriais passam a perceber que a escola poderia se tornar um lugar de socialização para o trabalho. E, sobretudo, reconhecem-se as vantagens em se educar as crianças, modelando-as de acordo com os interesses capitalista e industrial.

A escola, que já existia e que não foi criada para esse fim, passa a ser aproveitada para, a partir do disciplinamento e da ordem, imbutir nas crianças e em seus pais uma “pré-paração” para o mundo do trabalho, pois a proliferação das indústrias iria exigir um novo tipo de trabalhador, aquele que, principalmente, aceitasse a trabalhar para o outro nas condições que este outro lhe impusesse. Esse processo foi bem marcante nos Estados Unidos. “O processo de industrialização nos Estados Unidos oferece uma experiência incomparável para a análise da assimilação da população às novas relações industriais por meio da escola” (ENGUITA, 1989, p. 121). Nesse caso, pode-se perceber que a escola, com a imigração, passa a ter um caráter essencial na “americanização” desses imigrantes com isso, tem o encargo de torná-los novos cidadãos. Era necessário erradicar os hábitos de trabalho dos imigrantes e substituí-los por outros mais adequados às necessidades da indústria em rápido crescimento. A escola assim preparava para o trabalho, instilando nas crianças e em seus pais um sentido de tempo capitalista ou industrial. Toda a organização da escola impunha a ordem e a pontualidade. Mesmo a jornada escolar (1916) é ajustada às condições industriais reais, isto é, a aplicação nas escolas do horário de trabalho da indústria.

Enguita cita também o caso dos negros, aos quais aparecem como uma mão-de-obra barata e que o controle dos mesmos tam-

bém pode se dar através da escolarização: “A escola substituindo o chicote”.

1.4 A disciplinarização como base para consolidação do capitalismo

A idéia do controle do tempo é a marca do mundo capitalista. As escolas, que, como já foi dito, não foram criadas para atender aos apelos da preparação para o trabalho, pois já existiam, foram utilizadas para a prática da disciplinarização e educação das crianças, imprimindo-lhes hábitos de conduta e de subordinação. Assim sendo, a educação popular passa a ser uma reivindicação por parte dos proprietários das fábricas. Os empresários então passam a ver a escola como um lugar ideal para disciplinar as crianças e prepará-las para o mundo do trabalho fabril.

Muitos empresários, que até então se mostravam contrários à escola para todo o povo, agora tomam consciência dos ricos frutos trazidos pela escolarização dessas massas (de interesse dos empresários).

A pontualidade, a precisão, a obediência implícita ao encarregado ou à direção, são necessários para a segurança de outros e para a produção de qualquer resultado positivo. A escola leva a cabo isso tão bem que para algumas pessoas, ela traz a recordação de uma máquina (TYACK, 1974, p. 73 apud ENGUITA, 1989).

Exatamente, a escola passa a atender segundo os moldes capitalistas; há então, uma mudança: O acento se desloca da educação religiosa e do doutrinação ideológico para o doutrinação material, incutindo nas crianças formas de comportamento, e traços de caráter mais adequados à indústria com grande ênfase na disciplina do corpo.

1.5 Associação entre trabalho e educação

Analisando o desenvolvimento da educação e do trabalho durante a história, pode-se perceber que em muitas situações ambos se confundem.

Voltando-nos ao que Arriès descreve sobre a educação das crianças da Idade Média, onde esta se dava por meio da aprendizagem: “A criança se afastava logo dos pais e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem”. A situação das crianças do século XV, que eram enviadas à casa de outras famílias que não a sua para serem aprendizes, mostra que o processo de aprendizagem também tinha um caráter de socialização direta de uma geração à outra, e, mesmo não havendo uma intervenção sistemática de agentes especializados (a escola), pode-se assim dizer que estava havendo uma educação. Logo, o trabalho enquanto aprendizagem pode ser visto como uma forma muito geral de educação.

“A família que assumia a criança, assumia o papel de educadora da mesma, cabendo a esta a transmissão e aquisição das necessárias destrezas sociais e de trabalho” (ENGUITA, 1989). Assim sendo, a educação servia de preparação para o trabalho, uma vez que representava o próprio trabalho.

Mais adiante, podemos ver o trabalho das casas de trabalho e outras instituições que foram criadas na Europa para atender a população marginal. O trabalho desenvolvido nos asilos e orfanatos tinham como objetivo educar os vagabundos e seus filhos na disciplina e nos hábitos para o mundo do trabalho. A educação estava vinculada ao desenvolvimento de manufaturas.

Educação e trabalho sempre mantiveram uma relação estreita e forte, seja na educação por meio do trabalho, seja no uso das instituições escolares para incutir nas crianças e em seus familiares comportamentos exigidos pelo mundo do trabalho, principalmente nos moldes da indústria capitalista.

A escola, instituição da educação formal, em toda a sua história, até os dias atuais, tem comprovado que serve e prepara o indivíduo para o trabalho. Conforme muda o perfil do trabalhador, a escola tende a ajustar sua metodologia e currículo a fim de atender as expectativas do mercado de trabalho. Enfim, caminha lado a lado com as exigências desse mercado, formando o profissional exigido por ele.

2. As instituições educacionais no Brasil e as relações de poder e de mercado que as permeiam

A essência do poder está nas relações que se estabelecem entre os indivíduos e instituições. Embora os governantes afirmem “ter” o poder, na verdade, estes apenas “estão” com o poder. Ele existe mas não é propriedade de ninguém. Nas sociedades de democracia representativa, a concentração do poder dá-se nas instituições, e não nos indivíduos que as ocupam temporariamente – eles estão no poder mas não são o poder.

Foucault (1996) define que o poder não está assentado num lugar específico, mas está permeando toda a sociedade numa teia *microfísica* de poderes e *contrapoderes* que se entrelaçam e vão formando toda a *macroestrutura* social, fazendo o poder onipresente. Ao analisarmos as relações entre os indivíduos dentro de uma instituição, percebemos a complexidade desse tipo de relação, pois o poder não emana somente do dominador, este só consegue dominar uma vez que há pessoas que se deixam dominar.

Cada qual, nesta teia de relações exerce uma função: enquanto aquele que acredita deter o poder assume comportamentos autoritários e desenvolve estratégias de controle, os dominados têm como função serem subordinados e subjugados.

A instituição, a partir da normatização, cumpre a tarefa de gerar controle. Controle este, que serve tanto para os padrões quan-

to para os empregados. Porém, sempre existirá uma resistência, ainda que dormente, ao poder pelos dominados, esta é a condição *sine qua non* da existência do poder, pois a resistência faz parte do jogo do poder. Desta forma, não podemos afirmar que os indivíduos serão totalmente assujeitados pelo poder.

As normatizações presentes nas instituições, em especial a instituição escolar, submetem os atores sociais da educação à normas e padrões, porém a excessiva legislação acaba por restringir e cercear sua liberdade de ação, portando-se de modo a dirigir e organizar a vida das pessoas. Assim, o direito normativo transforma-se em instrumento de confirmação da estrutura do poder constituído, organizando-se e desorganizando-se conforme as necessidades do poder.

As leis e regras que formam a jurisprudência são responsáveis por um controle mais efetivo sobre quem dirige a instituição, estabelecendo limites de poder a estes e não permitindo que a gestão torne-se autoritária e sem regras, uma vez que, ao deixar de lado as leis, a gestão democrática fica descaracterizada, tornando-se autoritária. Porém, podemos afirmar que o primordial para uma gestão escolar democrática não é o mero conhecimento e a aplicação das leis e sim sua adequação aos problemas da escola, ou seja, da realidade escolar às leis. A lei deve estar submetida ao projeto pedagógico da escola e não o contrário.

Atualmente, as instituições escolares mais se parecem com fábricas: ambientes controlados através de ritmos e tempo, disciplinas fragmentadas, conteúdos compartimentados, uso da técnica de avaliações etc.

A disciplinarização foi um mecanismo desenvolvido para individualizar o exercício do poder nas escolas, como descrito anteriormente. Uma das mais simples e eficazes tecnologias do poder aplicada nas escolas é a organização dos alunos em fila, para que possam ser vigiados e controlados constantemente por apenas um professor. Outra tecnologia é o exame, com o qual a escola controla

seus alunos não só no contexto didático-pedagógico, sobretudo no aspecto político, pois o exame adquire a conotação de sanção, de castigo, enraizado em cada um a sensação de estar sendo constantemente vigiado.

As mudanças ocorridas no capitalismo, a partir do século passado, trouxeram consigo uma nova ideologia: a ideologia da racionalidade tecnológica. Devido à expansão do capital aliado à modernização tecnológica, o mercado passou a necessitar de mão-de-obra cada vez mais especializada e a escola reflete este momento histórico, adotando uma pedagogia tecnicista, voltada para o treinamento dos indivíduos e restringindo a formação cultural aos limites de uma mera formação profissional.

A escola adota a racionalidade tecnológica e para isso se preocupa em desenvolver nos alunos a capacidade maleável de adaptação às demandas de mercado. A mercadoria (educação) deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas regras de controle e eficiência.

Os modelos de gestão estão sendo definidos por critérios de produtividade que são: quantidade, tempo e custo. Adverte-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz; como se produz; para que ou para quem se produz? Mas opera uma inversão tipicamente ideológica na qualidade em quantidade.

A qualidade definida como competência e excelência, cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social e é medida pela produtividade, sendo orientada pelos critérios: quanto uma escola produziu (número de aprovações); em quanto tempo produziu e qual o tempo que produziu (FRIGOTO, 1996). Assim, constata-se que o conceito de qualidade é retirado das organizações empresariais e transportados, sem mediações, para o cenário educacional.

A educação, incorporada na rede do sistema que produz mercadorias e a conseqüente fetichização de seu valor sob a nova lógica neoliberal, faz com que sistemas de ensino acentuem o pro-

cesso de redução de experiências qualitativas, adotando um acúmulo crescente de informações que visam a lógica do mercado. Desta forma, a escola torna-se uma das instituições que (re) produzem o sistema capitalista.

A mercadoria fetichizada (educação) esconde as relações de produto e as relações de troca e de uso que existem por trás dela.

Sabemos que, no contexto da modernidade, os processos administrativo-educativos são condicionados pelas relações de poder político e econômico. Para Freire (1993), o processo educativo nunca é politicamente neutro, mas sim resultado de uma relação de domínio ou de liberdade entre os seres humanos. Freire tinha certeza que o Brasil era dividido em classes com interesses vitais antagônicos, e ele chegaria a identificar uma educação voltada para a dominação.

Um dos pressupostos da metodologia freireana é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação deve ser um ato coletivo, solidário, não podendo ser imposto, pois, educar é uma tarefa de troca entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado, não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe possuir todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. Todos vêm para a escola com uma bagagem cultural e é o resgate desta bagagem que proporcionará a futura ampliação do saber popular até atingir o saber culto, saindo de uma linguagem restrita que não permite ao indivíduo comunicar-se, refletir, argumentar, contra-argumentar ou relativizar seus conceitos até atingir uma linguagem elaborada, que lhe trará instrumentos para a transformação sociocultural.

A escola comprometida com o projeto político pedagógico dentro da visão gramsciana valoriza a cultura humanística ao mesmo tempo em que trabalha na formação da consciência de classe dos educandos. Tal projeto exige agentes intelectuais que sejam também dirigentes políticos com a intenção de desenvolver indivíduos

autônomos e hegemônicos, ou seja, com capacidade de direção cultural ou ideológica.

Assim, o intelectual⁶ dirigente colabora para a organização dos trabalhadores na sua luta por uma nova ordem social e econômica, colaborando para o desenvolvimento da consciência de classe destes trabalhadores e na atuação como agentes do processo de formação da hegemonia cultural e política.

Gramsci (1995) traz em sua análise a importância dos intelectuais para as transformações das relações sociais, sendo a escola em sua visão o espaço de luta social, ou seja, da contra-hegemonia ao sistema capitalista.

Para Gramsci, os objetivos universais da revolução proletária, estavam pautados de um lado no estabelecimento de uma sociedade sem classes e sem Estado, e de outro, pela efetivação de uma “vontade coletiva”, que serão alcançados mediante uma profunda e atuante “reforma intelectual e moral” possível somente a partir do momento em que a classe proletária se tornar realmente autônoma e hegemônica.

Assim, o projeto pedagógico político exige agentes e instituições escolares, posto que todo o processo hegemônico é pedagógico de onde se conclui que, dentro da perspectiva gramsciana, a escola pode vir a ser o espaço de construção de uma contra hegemonia, tendo os professores como agentes intelectuais, sendo o ponto de partida para uma nova relação social.

A “Teoria Crítica” da Escola de Frankfurt⁷ apresenta uma concepção política de educação, entendida não como moldagem dos seres humanos a partir do exterior ou como mera transmissão do saber, e sim como produção de uma consciência verdadeira.

Para Adorno (1997), a consciência verdadeira está potencialmente presente, mas continuamente abafada na concepção de mundo dominante. Para ele, a produção desta consciência se dá na produção de uma sociedade democrática que, para ser coerente com o seu conceito, exige a produção de homens emancipados.

Esta emancipação confere um sentido político à educação e se vincula organicamente ao pensar criticamente a sociedade através da dialética negativa,⁸ de maneira a contribuir como um alerta às nossas consciências para a liberdade do espírito, presente em nossa capacidade de reflexão crítica, capaz de negar o estabelecido, de ver além das aparências e de desvelar a realidade, percebendo suas contradições.

Adorno defende a educação não para a adaptação, mas para a transformação, numa construção negativa, chamando-nos a repensar o real para fugir de seus dogmas, de suas verdades absolutas, de suas leis imutáveis que subjagam o espírito e que nos conduzem à perversão de mercado como senhor de nossas vidas. Tudo isso não para trazer à luz a verdade última, mas para provar a provisoriedade de nossas crenças e a possibilidade de criar o novo, de intervir na história e no social.

A produção de uma consciência verdadeira, em Adorno, é a única forma de criar sujeitos participativos de uma democracia, pois

uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas de operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Resistir ao processo de semiformação a que estamos subjugados na era da informação, através da busca da educação enquanto esclarecimento e emancipação humana, é o desafio que se coloca frente a nós educadores em nossa sociedade contemporânea.

3. Currículo: ideologia, cultura e poder

Tomando por base o texto “Identidades Terminais” de Tomaz Tadeu da Silva (1996) em que é abordada a relação entre o Currícu-

lo: Ideologia, cultura e poder, proponho uma discussão entre a visão de Silva (op. cit.) e as apresentadas por Paulo Freire e Ira Shor, enfocando o poder exercido pelas classes dominantes que encontram no currículo oficial um veículo de transmissão e imposição de interesses particulares e de como o educador deve lidar com essa questão. Trago aqui algumas considerações de Paulo Freire de como esse currículo oficial pode tornar-se um campo de análise e de ação crítica, desde que o educador assuma uma posição responsável e apreenda as concepções fundamentais sobre o currículo numa perspectiva libertadora.

3.1 A ação do educador perante o currículo oficial

A visão da tradição crítica, defendida por Silva (1996) em seu texto, vê o currículo como um artefato social e cultural, ou seja, o mesmo é construído pela sociedade durante a história e de acordo com o contexto em que está inserido. Desta forma, o educador não deve olhar o currículo como uma coisa neutra e sim olhá-lo de forma crítica. Nesse sentido, vale elencar aqui algumas considerações de Paulo Freire de como esse currículo oficial se faz presente e qual deve ser a atuação do educador.

Freire (1993) destaca que os educadores podem aprender as concepções fundamentais sobre o currículo adotando uma perspectiva libertadora. Destaca também que a principal função do currículo é desocultar a ideologia dominante; propõe então que os educadores trabalhem com os objetos do conhecimento reconstruindo-os numa perspectiva crítica, a partir da cultura do aluno, como expressão de classe social.

Na transmissão do conhecimento, o currículo implica na questão do poder, uma vez que transmite visões sociais particulares e interessadas da classe dominante. O currículo é histórico, ou seja, está vinculado às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Isso significa que se ele é algo construído

ao longo da história da humanidade, o mesmo pode ser destruído, uma vez que não se constitui algo estático. Ora, se o currículo atende a um certo interesse, por sua vez o interesse pode ser mudado de acordo com a classe dominante, ou melhor, ao se vincular às formas específicas e contingentes da sociedade e da educação, o seu rumo também pode ser mudado. Essa relação entre a educação e sociedade, e o poder exercido através da ideologia da classe dominante estabelece alguns limites à própria educação enquanto agente de transformação: “Sabemos que não é a educação que modela a sociedade mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação, segundo os interesses dos que detêm o poder” (FREIRE, 1993). Com isso cai por terra a crença daqueles que vêem a educação, por si só como aquela pela qual se farão as mudanças, ao contrário, significa que não se pode esperar que a educação seja a alavanca da transformação, pois, as classes que detêm o poder não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação. Freire, então, defende a idéia de que cabe ao professor, cujo sonho político é a favor da libertação, a tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução.

Os livros didáticos e as aulas dadas pelos professores são, tanto na Visão de Shor (1993)⁹ quanto na de Silva (1993), as formas encontradas como um meio de difusão da ideologia dominante, modelando as aulas de acordo com a estrutura social vigente. “O currículo oficial exige que se submetam aos textos, às aulas expositivas e às provas para que se habituem a se submeter à autoridade” (SHOR, op. cit). No entanto, reconhecer que a ideologia está presente também na transmissão dos conhecimentos oficiais, não quer dizer que estes devam ser descartados. Freire define o conhecimento como dois momentos que se relacionam dialeticamente: o primeiro momento é o da produção do conhecimento e depois o conhecimento do conhecimento existente. O erro está em reduzir o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. Isso, para Freire, consiste na venda

de conhecimentos, correspondendo à ideologia capitalista, e a escola torna-se assim um comércio de idéias oficiais.

A tarefa básica da sala de aula libertadora é de produzir um conhecimento não oficial, permitindo uma reflexão e a quebra do comércio do conhecimento dado pelos livros didáticos, programas escolares e comunicação de massa que assediam os estudantes. “Se o professor ou os alunos exercerem o poder de produzir um conhecimento em classe, estariam reafirmando seu poder de refazer a sociedade” (FREIRE, 1993). Como a educação libertadora situa-se nas condições das pessoas que estão a todo momento fazendo e refazendo a sociedade, da mesma forma o currículo não pode ser inventado por outra pessoa à distância e imposto a elas.

Vale lembrar aqui que essa produção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes não deve nunca ser confundida com uma falta de rigor na seleção dos conteúdos. Rigor este, que não deve ser entendido como sinônimo do autoritarismo exercido pelo currículo padrão, cujo currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores. Toda essa autonomia não significa, segundo a concepção de Freire, que esse currículo deva ser estabelecido de qualquer forma, nem tampouco que os professores devam ter menos preocupações com sua formação e com a de seus alunos, pois

um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca conseqüências muito piores do que um educador “bancário”¹⁰ sério e bem informado ... E esse conhecimento requer disciplina e exige muito de nós; nos faz sentir cansados, apesar de felizes” (FREIRE, 1993).

Silva nos apresenta o currículo e cultura como inseparáveis, pois o currículo é uma forma institucionalizada de se transmitir a

cultura de uma sociedade. Na visão tradicional, o currículo serve para transmitir a cultura particular da classe ou do grupo dominante de forma incontestada. Já na concepção crítica, o currículo é um terreno de luta, está aliado às classes sociais, não havendo desta forma a idéia de que uma é melhor do que a outra. Nesse sentido, o currículo não é apenas o veículo de transmissão de conhecimentos, mas um terreno em que se produzirá cultura. Seguindo essa mesma perspectiva, Freire coloca a importância da produção da cultura como algo construído socialmente. O conhecer, para ele, é um evento social, ainda que em dimensões individuais. O diálogo, mola mestra das aulas libertadoras, sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, dando condições aos indivíduos para atuarem criticamente e transformarem a realidade. Nesse caso o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento a seus alunos num gesto de benevolência.

Da mesma forma que os conteúdos organizados, através de um currículo regular, se mostram mais ou menos importante do que um programa estabelecido, através de uma pesquisa do pensamento popular, para depois analisá-lo cientificamente.

Eu não sou contra um currículo ou um programa, mas apenas contra a maneira autoritária e elitista de organizar os cursos. Os poderes dominantes não estão equivocados com relação a seus planos para a educação. Sabem o que estão fazendo. Não se enganam ao seguir o seu currículo... A reprodução da ideologia dominante depende do poder de obscurecer a realidade (FREIRE, 1993).

Dessa forma, a escola tem um importante papel de desmistificação da ideologia dominante. Mas isso não pode ser cumprido pelo sistema e sim pelo trabalho dos educadores favoráveis ao processo libertador. Não importando para isso o tipo de currículo, seja ensinando matemática, física ou biologia. Depende de acre-

editar na mudança da realidade e realizar a transformação da mesma. Se a elite acha interessante impor o silêncio sobre certos temas, a tarefa dos que não são reprodutores da ideologia dominante é descobrir maneiras, independente do currículo, de examinar tais temas.

Uma das maneiras que as elites tentam para que determinados temas não sejam postos em discussão é a ideologia do professor neutro, a fim de respeitar os alunos, não dando opiniões sobre determinados temas. Para Shor (1993), esse tipo de neutralidade é um falso respeito aos estudantes, pois “Deixar de contestar a desigualdade na sociedade é cooperar para obscurecer a realidade”. Essa forma de neutralizar o ensino nada mais é do que estabelecer condições de instalação de um currículo obscuro. Na perspectiva libertadora, o professor tem o direito de contestar o *status quo*, fazer críticas, levar os estudantes a analisarem as diferentes formas de sociedade e condições de vida dos diferentes níveis sociais, até mesmo de olhar o currículo de maneira crítica.

Analisar o currículo não significa negar a importância de adquirirem os conhecimentos também reservado às elites, mas ter consciência que o conhecimento oficial lhe servirá de instrumento na luta para a transformação da sociedade.

Conclusão

Aos que se aventuram na tarefa de educar, cabe um exercício de busca constante da adequação de sua atividade ao caráter idealista. Idealista no sentido da busca por finalidades, pois, para que algo se torne real, necessita antes ser pensado. No entanto, o grande nó da educação talvez seja a ausência de finalidades concretas por parte de seus agentes, caindo numa dicotomia falsa entre teoria e prática, tanto se faz para se explicar uma ou outra, não se dando conta de que não há prática sem teoria e vice-versa.

Portanto, a atuação do educador deve estar pautada por uma práxis revolucionária, colocando ao dispor da sociedade formas de emancipação e transformação da mesma, através dos indivíduos, para tanto, os interesses e conquistas não poderão estar atrelados a interesses individuais ou de determinadas classes.

A escola, instituição da educação formal, em toda a sua história, até os dias atuais, tem comprovado que serve e prepara o indivíduo para o trabalho. Conforme muda o perfil do trabalhador, a escola tende a ajustar sua metodologia e currículo a fim de atender as expectativas do mercado de trabalho e, principalmente, adaptar os indivíduos às regras do mundo capitalista. Educação e trabalho sempre mantiveram uma relação estreita e forte, seja na educação por meio do trabalho, seja no uso das instituições escolares para inculcar nas crianças e em seus familiares comportamentos dirigidos pela ideologia da classe dominante.

Nenhuma sociedade conseguiu criar do nada e sim a partir do empréstimo de outros. Não há invenção sem empréstimo e não há empréstimo sem invenção. Ambos são fundamentais na construção dos ajustes e transformações necessárias. Ou melhor, ao se emprestar deve-se fazer também a invenção para que se consiga a construção de algo novo, senão haverá apenas a continuidade, daí a necessidade do conhecimento do passado, ação do presente e idealização do futuro.

As transformações que acontecem nas relações sociais e produtivas desta nova era exigem que a educação redefina seu papel. É nesse contexto que a educação deverá se mover: um nova administração, não mais centrada nas relações de poder, mas sim um projeto de administração democrático que deverá insurgir contra o tipo de educação desenvolvido em nossas escolas.

A administração surge como um mecanismo que permite a passagem entre o homem e a natureza. O Governo aparece como a grande máquina de governar e administrar. Cabe ao Estado a função de garantir a sobrevivência do homem, mas como o Estado não

é homem e sim maquinal, o tempo quem define é o Estado, cabendo a ele o ajuste do tempo e ao homem se adaptar. É assim que vemos as coisas terem acontecido ao longo de nossa história: o homem se adaptando às regras do Estado.

Para viabilizar o modelo de gestão democrática e de autonomia da escola propostos através de um projeto político pedagógico sério e consistente, urge que a escola permita que hajam canais abertos pela administração para a participação dos atores sociais envolvidos no processo, caso contrário estaremos ficando apenas na intenção, no papel.

É bom lembrar que este não é o modelo de escola que vivenciamos hoje, e que transformações não ocorrem sem conflitos. Portanto todos que participarem deste processo de evolução da escola que temos para a escola que queremos deverão estar conscientes das dificuldades que atravessarão até chegar ao objetivo proposto.

Esta nova escola será construída na resistência concreta de educadores, pais, alunos e funcionários e não mais de educadores alienados de seu fazer, ou seja, aqueles copiadores de teorias pedagógicas e que apenas as reproduzem como coisas novas, mas sim de educadores empreendedores: apreender o novo é entrar em choque com o velho, transformando e re-criando.

Quanto ao currículo, não se trata de negar a existência e/ou importância de um currículo oficial como algo necessário para a estrutura escolar, nem tampouco, fechar os olhos ao seu caráter ideológico e elitista. O que se propõe é um olhar crítico sobre ele, reconhecendo sua forte ligação com o contexto social. Da mesma forma em que, ao classificar o currículo oficial como veículo de transmissão dos interesses da classe dominante, deva rejeitá-lo, negando às classes populares os conteúdos por ele propostos. Adequar o currículo em nome das dificuldades do aluno em aprender provoca o esvaziamento do conteúdo, negando a este aluno a única

possibilidade de se apropriar do conhecimento e instrumentalizar-se para ocupar um lugar na sociedade.

Deve-se ter em mente também que a escola como instituição não tem o poder de transformação. Cabe, então, ao professor assumir uma ação política dentro da instituição, proporcionando aos alunos a oportunidade de analisar a realidade social em que estão inseridos e, partindo do conhecimento de sua realidade, chegar aos conhecimentos reservados às elites, diminuindo assim as distâncias que os separam. Professor espontaneísta é mais uma faceta do professor autoritário.

Notas

¹ Texto elaborado e apresentado como requisito de avaliação de disciplina Práxis Social e Práxis Comunitária do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Olinda Maria Noronha.

² SILVA, Tomaz Tadeu. O Currículo como Artefato Social e Cultural. In: _____. *Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, Petrópolis: Vozes, 1996.

³ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

⁴ FREIRE, Paulo: Crítico, radical e otimista. Avesso ao neoliberalismo e à chamada “pós-modernidade”, Freire refuta a idéia de uma educação neutra e defende novos caminhos para a formação do professor. Nascido no nordeste do Brasil, autor de diversas obras traduzidas em 18 idiomas, o trabalho em diversos países o que lhe proporcionou a concessão de títulos de “doutor honoris causa” por mais de 20 das mais respeitadas universidades do mundo.

⁵ Escolas dominicais sem outra pretensão que a de ensinar-lhes moral religiosa.

⁶ GRAMSCI denomina de intelectuais aqueles que pertencem a classes sociais e que são responsáveis pelo despertar da consciência. Assim, o projeto político do autor exige agentes e instituições escolares, posto que todo o processo hegemônico é pedagógico de onde se conclui que, dentro

da perspectiva gramscianiana, a escola pode vir a ser o espaço de construção de uma contra hegemonia, tendo os professores como agentes intelectuais, sendo o ponto de partida para uma nova relação social.

⁷ Escola de Frankfurt é a linha de pensamento da “Teoria Crítica” desenvolvida por filósofos alemães nas décadas de 1920 e 1930 em meio ao império de fascismo e do nazismo e à degeneração do comunismo, todos vistos pelos filósofos, formas de governo totalitário. Seus principais autores foram: Max Horkheimer, T.W. Adorno, Jürgen Habermas e Walter Benjamin entre outros.

⁸ Sobre o assunto consultar Adorno, T. W., *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1997.

⁹ SHOR, Ira: Educador norte-americano, estudioso e crítico dos rumos da reforma da educação em seu país, engajado na luta pela melhoria das condições de ensino tanto das minorias marginalizadas, quanto do conjunto da nova geração norte-americana.

¹⁰ Educação bancária é a denominação de Freire para o tipo de aula em que o professor é um mero transmissor de conhecimentos e o aluno aquele que recebe os conteúdos, como se estes fossem depositados pelo professor sistematicamente.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História do nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Escola Cidadã*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. *Concepções e experiências de educação popular*. São Paulo: Cortez; CEDES, 1984. p. 45-52.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JESUS, Antonio Tavares. *Educação e Hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo. Cortez, 1989.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe: Escritos Políticos*, São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os pensadores).

PUCCI, Bruno (Org.). *Adorno: O poder educativo do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu: “O Currículo como Artefato Social e Cultural” In: _____. *Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva*. Campinas: Papirus, 2003.

A Educação no Trabalho Sócio-Comunitário: uma Estratégia de Transformação Social e Cultivo da Cidadania¹

Simão João Samba

Educador Social formado no Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA)
Graduando em Serviço Social do Centro UNISAL/Americana

Resumo

O presente artigo é fruto de uma reflexão sobre o que os vários autores têm apresentado no que diz respeito à cidadania, participação e educação, que ao meu entender são fatores primordiais no processo de desenvolvimento comunitário e na transformação social da realidade da comunidade. Temos observado no contexto contemporâneo uma tímida participação da população no processo de decisão da própria realidade, contribuindo de certa forma na não efetivação de direitos conquistados e garantidos.

Por outro lado, mostrar que o verdadeiro desenvolvimento comunitário, bem como a transformação social só será possível se houver uma vontade política que priorize a educação na sua integralidade (formal e informal) na atual conjuntura que nos encontramos. Não pretendi criar novas teorias, mas defender enquanto profissional da área social daquelas que considero devolver a dignidade ao ser humano.

Palavras-chave

Cidadania – Comunidade – Participação – Educação – Educação Comunitária e Social.

Abstract

The present paper is the result of a reflection different views on citizenship, participation and education, that are, in my understanding, the primordial factors in the process of community development and the social transformation of the community's reality. We observe at the contemporary context a shy participation of the people in the process of decision of their own reality, contributing in a certain way to the not fulfilment of conquered rights.

On the other hand, we want to show that the true community development as well as the social transformation will only be possible if there is a political will that prioritizes the education in its integrality (formal and informal). I didn't intend to create new theories, but to defend, while professional of the social area, those that I consider to promote the dignity to the human being.

Keywords

Citizenship – Community – Participation – Education – Social Communitarian Education.

Introdução

A comunidade sempre foi considerada o berço da socialização do ser humano, mas a riquíssima função só pode acontecer caso haja, por parte dos que detêm o poder local, além de uma vontade política que possibilite a viabilização de programas que contribuam para a realização plena dos seus membros, também um compromisso na garantia e fortalecimento da cidadania dos mesmos.

Trata-se da comunidade enquanto grupo de pessoas que partilham objetivos, idéias, e lutam para que a felicidade e o bem-estar se estendam a todos. É neste quadro que se insere o trabalho sócio-comunitário, como uma proposta que vise não somente o desenvolvimento e a transformação social, mas que permita sobretudo o exercício da cidadania plena de todos os que o englobam.

Entendamos o desenvolvimento não somente no seu caráter econômico, mas de modo particular na sua evidência social, pois não deveria existir nenhuma ação que se desenvolva sem passar pelas portas da reversão do quadro de desigualdade e exclusão social em que se encontra a maior parte da população, principalmente, os moradores de favelas e guetos, o que têm sido uma mostra visível das conseqüências das políticas capitalistas baseadas nos seus ideários liberais.

Neste artigo busco mostrar que a comunidade é na verdade um espaço de participação e da garantia do exercício da cidadania que a própria Constituição Federal de 1988 nos confere e, por fim, demonstrar que o desenvolvimento e a transformação só podem acontecer se passarem pelo âmbito da educação.

1. Comunidade

Falar de comunidade lembra-nos a olhar o ser humano como um ser que nasce para viver e conviver, por isso, pensa, fala, se comunica e se sente feliz quando pode dialogar, compreender e ser entendido pelo outro. A sua ambição entra em relação com os outros semelhantes, porque o isolamento cria tensões internas. Ao tentar romper a solidão, o ser humano tanto pode provocar choques como pode criar ambiente de simpatia, estima e amizade.

É dentro deste contexto que se afirma que não existem dois homens iguais, cada um tem qualidades diferentes. Comunicar as qualidades é a condição humana indispensável para se relacionar sem preconceitos.

É na comunidade que o homem realiza a grande descoberta de si mesmo e dos outros, que pode cultivar a ação de se pôr a serviço do bem comum.

A terminologia comunidade tem sido utilizada nos últimos anos abrangendo amplos sentidos e partindo de diferentes concep-

ções, tanto no meio popular, como nas instituições e sociedades científico-acadêmicas. Mas, foi o sociólogo alemão Tonnies quem abriu a discussão do conceito de comunidade, no sentido de estabelecer a distinção entre comunidade e sociedade.

Segundo Tonnies (apud RIOS, 1957, p. 75), a comunidade é considerada como local da identidade coletiva, representada pela família e as ligações locais, onde as pessoas se sentem parte de um todo, compartilham responsabilidades, respeito e comprometimento. Este conceito parte de uma perspectiva dialética em oposição à sociedade.

Segundo Pereira (2002, p. 145), a comunidade é um agrupamento de pessoas que vivem em uma determinada área geográfica ou território (rural ou urbana), cujos membros têm alguma atividade, interesse, objetivo ou função comum, com ou sem consciência de pertencimento, e de forma plural, com múltiplas concepções ideológicas, culturais, religiosas, étnicas e econômicas. Numa noção mais restrita podemos dizer que a comunidade é um grupo coeso, forte e unificador e com uma história de comum-idade.

Mas, a comunidade pode ser concebida também como uma unidade humana, e, neste sentido, é uma união entre pessoas por uma relação de atração e simpatia. A comunidade, além de ser um meio de exercício da verdadeira liberdade, é também o local em que se vai formando a autonomia da personalidade: responsável, solidária, independente etc.

Por outro lado, na comunidade realizam-se as nossas aspirações e, também, superamos as nossas limitações. Então, comunidade significa “união por um ideal comum e transcendente”, como bem afirma Gonçalves, no seu livro “A Nossa Família Cristã”. É também o meio, onde o homem cultiva as suas qualidades e capacidades, e sobretudo desenvolve a sua personalidade (conjunto de características relativamente permanente de um indivíduo) na relação com os demais membros da comunidade.

Diante de tudo isso é preciso ressaltar que se a comunidade

quer realmente alcançar todos esses objetivos, é necessário que nela haja ou exista o sentimento de respeito mútuo e de dignidade em cada um, e que cada um se comporte com os outros como irmão e contribua para o estabelecimento das estruturas comunitárias, que permitam viver a fraternidade.

Para Dias (2000, p. 120), o termo comunidade é utilizado para demonstrar uma forma de organização social em que os membros compartilham um relativamente claro e definido senso de identidade, ou seja, um grupo que se forma espontaneamente, de longa duração e que apresenta cultura comum.

Ainda segundo Dias (2000, p. 121), a comunidade caracteriza-se pela existência de fortes laços entre seus membros, preocupação com o bem-estar uns dos outros, cooperação e confiança mútua.

Na verdade, o termo comunidade tem sido utilizado para descrever várias idéias diferentes, assim sendo, Dias (2001, p. 120) lista 3 principais tipos de definição de comunidade:

1. Uma localização geográfica particular, uma região ou uma localidade, com a qual as pessoas se identificam.
2. Um tipo particular de relação social que é característico e compartilhado pelos membros de uma determinada comunidade que pode ou não ter uma localidade comum.
3. Um sistema social local que descreve um conjunto de relações sociais encontrado num grupo particular de pessoas.

Souza (2000, p. 59) diz que o sentido histórico de comunidade tem relação com a concepção grega de cidade. Isto porque “os gregos do século VII e VI antes de cristo e os que viveram em Atenas entre os séculos V e IV conceberam a polis como uma comunidade, ou seja, uma organização cujos assuntos eram de interesse coletivo” (KALINA & KOVADLOFF apud SOUZA, 2000, p. 59).

Os mesmos autores dizem que é possível afirmar que

a polis foi o lugar onde o homem chegava a ser ele mesmo. Assim, para os gregos, muito mais do que o lugar de trabalho, isto é, da produção, a polis foi o âmbito de encontro interpessoal, do diálogo e das celebrações (...) Ela pode estar referida tanto à vida comunitária em termos políticos, culturais e morais como econômicos (KALINA & KOVADLOFF apud SOUZA, 2000, p. 60).

Para Souza (2000, p. 61), o fenômeno ou questão da comunidade só veio à discussão ou à baila a partir da revolução urbano-industrial, isto devido à desintegração das relações sociais tradicionais nos aglomerados humanos das áreas urbanas. Mas só passa a ser uma questão sujeita a contínuos estudos e indagações na década de 1920, sobretudo nos Estados Unidos.

Lindeman (apud SOUZA, 2000, p. 62) vê a comunidade como uma associação de grupos. Semelhante idéia é partilhada por Newsteter, que concebe a comunidade como uma associação de grupos em interação.

Já Maclver (apud SOUZA, 2000, p. 62) define a comunidade “como uma área qualquer da vida comum” – aldeia povoada, cidade, distrito, comarca, ou mesmo, áreas maiores, pois “toda comunidade é parte de uma comunidade maior e toda comunidade é uma questão de grau” (RIOS, 1957, p. 74). Isto porque entende que a comunidade consiste em um círculo de pessoas que vivem e permanecem juntas, que não buscam este ou aquele interesse particular, mas um conjunto inteiro de interesses, suficientemente amplo e completo de modo a abranger suas vidas. Esta posição é também partilhada por Arleen Jonhson, que considera a comunidade como sendo “um grupo de pessoas reunidas em qualquer área geográfica, grande ou pequena, que tenham interesses comuns, reconhecidos ou reconhecíveis no campo de bem-estar social” (apud SOUZA, 2000, p. 62).

Segundo Gurvitch, a comunidade é a forma de socialização resultante do equilíbrio entre as duas forças exercidas pelo conjun-

to sobre os participantes, ou seja, a atração interior e a pressão exterior (apud SOUZA, 2000, p. 62).

Para Rios (1957, p. 75), uma comunidade é um foco de vida social, a vida comum de seres humanos, ou seja, a comunidade é a vida em comum de seres guiados essencialmente pela consciência, em relações ativas, espontâneas e livres uns com os outros, tecendo para si mesmo a teia complexa da unidade social. Ao passo que o Estado age como um instrumento que é necessariamente formal, prescrevendo as condições gerais externas da vida social e sustentando o sistema das obrigações sociais que devem ser cumpridas.

Com este conceito o autor procurou diferenciar ou separar o Estado da Comunidade, e completa dizendo que “o importante é que o Estado não é equivalente à comunidade, associação política, não inclui e não pode controlar a vida inteira dos homens” (RIOS, 1957, p. 75).

No entender do autor, a evolução do conceito de comunidade contou com a contribuição da antropologia cultural, da ecologia e da geografia humana. E que, para o ecólogo, a comunidade consiste na vida grupal encarada sob o ângulo biológico da luta pela vida, uma visão que coincide com o conceito de Tonnies.

Já Galpin (apud RIOS, 1957, p. 78) vê a comunidade como um conceito que abrange uma área territorial, a interação social entre pessoas que se sentem membros do mesmo grupo e assim pensam e agem, e instituições e agências sociais que aproveitam os recursos existentes. Smith (apud RIOS, 1957, p.78) acentua que essa comunidade é a matriz das forças do localismo, da mesma forma que o Estado é a matriz das forças nacionais.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Rios (1957, p. 79-80) afirma que a comunidade resulta, em área geográfica determinada, de um conjunto de interações que mantém e transmitem traços e padrões culturais pertencentes a um sistema muito amplo, ou seja, a comunidade como um grupo humano vive em área geográfica contínua, caracterizado por uma trama de relações e contactos

íntimos, possuindo a mesma tradição e os mesmos interesses, mais a consciência da participação em idéias e valores comuns.

Ainda segundo Rios (1957, p. 81), do ponto de vista puramente ecológico, a comunidade é ponto terminal de uma verdadeira teia de relações sociais, econômicas e culturais que se irradiam da capital, da metrópole nacional, através de grandes centros regionais, para pequenas cidades provinciais e para as comunidades rurais e propriedades isoladas.

Diante disso, é importante ressaltar que uma cidade só se torna comunidade na medida em que permite o contacto e o conhecimento entre seus habitantes e estes se acharem integrados nos respectivos grupos e sofrerem na sua conduta o controle da organização.

A comunidade requer participação, consciência e ação comum (RIOS, 1957, p. 84) e é comunicação na medida em que possibilita e permite o conhecimento pessoal entre os membros da comunidade. Seguindo ainda a visão de Rios, podemos afirmar que a comunidade é uma forma social de inserção do homem na paisagem e um tipo superior de consciência, na qual o fator econômico aparece apenas como um dos elementos formadores (RIOS, 1957, p. 87).

Na visão de Souza (2000, p. 62), estas concepções tradicionais de comunidade têm sido alvo de análises e críticas diversas, dando lugar a novas concepções que buscam encontrar seus elementos de identificação em uma realidade possível de ser identificado. Um desses autores de novas concepções é Tereza Porzecanski, que afirma que uma comunidade se identifica através dos diversos grupos subculturais que integram uma mesma classe social, pois a partir da localização e inserção em grupos subculturais de classe, podem obter-se os elementos de construção da comunidade real. (SOUZA, 2000, p. 62). A crítica às concepções tradicionais se torna visível quando afirma:

Em definitivo, temos que deixar de falar de áreas geográficas como comunidade, e apesar de que todo grupo social está assentado em uma área, destacar o âmbito de repercussão social como possível comunidade real (PORZECANSKI apud SOUZA, 2000, p. 62).

Para Tereza (apud SOUZA, 2000, p. 63), o que interessa mais é a existência de um âmbito humano do que a existência de um âmbito geográfico. Entende-se o âmbito humano no sentido de diferentes subgrupos de uma mesma classe social, cujos interesses e objetivos são comuns.

2. A comunidade: espaço de participação e cidadania

Fazer parte de uma comunidade significa, ao mesmo tempo, conhecer de forma significativa seus problemas e participar do processo das discussões que objetiva proporcionar o desenvolvimento comunitário. Mas, tal desenvolvimento só será possível na medida em que cada membro da comunidade participar do processo como afirmação do exercício de sua cidadania, pois somos todos sujeitos de direitos e sujeitos de responsabilidade.

A cidadania aqui deve ser entendida não apenas como reivindicação de direitos, mas como relação de pertença à comunidade. Apesar de as inúmeras discussões acerca do verdadeiro sentido de cidadania, pode concluir-se que é um atributo de todo o ser humano e uma condição política. Mas a cidadania não será nada se não a exercitamos, ela depende das nossas ações. Como bem afirma Peixoto (2001, p. 136), “a cidadania só existe de fato quando pertencemos ativamente a uma comunidade. É a nossa participação ativa e consciente na comunidade da qual tomamos parte que fazem de nós cidadãos de fato”.

Infelizmente, ainda há pouca participação dos moradores na reivindicação de melhorias nas comunidades, mas isso se deve ao

fato de que durante muito tempo foram apenas meros espectadores da política, alijados paulatinamente de qualquer exercício de poder e levados a justificar nas urnas os nomes que não escolhemos.

Diante desta realidade, tem-se a obrigação de lutar titanicamente para a construção de uma sociedade civil atuante, que busca espaços que permitam uma ação política efetiva, no intuito de mudarmos a realidade de simples indivíduos para nos tornarmos cidadãos. Entendo cidadão não apenas o indivíduo dotado de direitos políticos e deveres sociais, ou ainda aquele que tem acesso aos bens de consumo, mas aquele que, sabendo dos seus direitos e deveres, articula-os em busca do bem comum da comunidade.

O contexto da atualidade mostra claramente a inexistência da cidadania, na medida em que observamos a falta de garantia dos direitos e o gritante número de pessoas excluídas das condições mínimas de sobrevivência. Isso se constitui como uma chamada de atenção, no sentido de sermos construtores de uma cidadania de fato, plena, que vai além de uma cidadania legal e de direito. Precisamos na verdade construir uma cidadania ativa, uma verdadeira forma de ação política que seja possível para o conjunto da sociedade ou comunidade e não apenas para as minorias privilegiadas, como acontece atualmente.

Diante disso, concordo com Peixoto (2001, p. 141) ao dizer que “somos cidadãos de fato apenas quando a conquistamos (a cidadania) e construímos coletivamente”. Nesta fala, fica claro que a cidadania é resultado de uma luta coletiva de pessoas que, olhando a realidade em que vivem, sentem a necessidade de transformá-la e acreditam na possibilidade de uma vida melhor, justa, solidária e fraterna.

Segundo Barbeta,² a convivência cidadã só pode acontecer por meio da comunidade, onde as pessoas se encontram, se conhecem e podem se articular pelo bem comum. Aqui estamos diante de uma chamada de atenção, no sentido de resgatarmos a força das organizações e movimentos sociais, no intuito de buscarmos a

transformação das condições sociais de vida da população e a solidariedade comunitária tão ausente atualmente em nossas comunidades.

Nesta perspectiva, acredita-se que não existe cidadania sem a participação de todos os membros da comunidade. A participação é um componente importante para que a comunidade possa realmente alcançar o desenvolvimento desejado, enquanto processo social e elemento pedagógico para interferir na realidade social. A participação é entendida como processo existencial concreto que se produz na dinâmica da sociedade e se expressa na realidade cotidiana dos diversos segmentos da população. É um processo dinâmico e contraditório. Muitas vezes ela é usada como forma de dominação, principalmente nos lugares onde a população é pouco escolarizada.

No que tange à questão da participação, é importante salientar que é uma forma de luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização. Entender os processos de participação da sociedade civil, em especial nas políticas públicas, nos conduz ao entendimento do processo democrático da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, ao resgate dos processos de participação que nos levam às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e à cidadania, como tratamos acima.

Participação está contida no vocabulário político, científico e popular da modernidade, associada à democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão etc.

Para Marques (1994, p. 7), a participação e cidadania são duas categorias que caminham juntas e que expressam o desejo intrínseco do ser humano no processo social de resgate de sua condição de sujeito da própria história. Podemos também dizer que a participação e cidadania traduzem a resposta aos desafios que são postos pela sociedade capitalista, sustentada por valores de contraparticipação e anticidadania.

Dentro deste quadro, é necessário que os cidadãos se organizem, participem e busquem soluções que atinjam vários níveis, inclusive pressionar os órgãos governamentais.

Covre (1999, p.11) afirma que a cidadania é o próprio direito no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do (s) homem (s) no Universo.

A verdade é que a participação é uma força social na conquista da cidadania a partir de determinantes sociais, que vão desde a falta de alimentação, habitação, saneamento básico, saúde, lazer e educação até as discriminações sociais. Quando não participamos e nem mesmo ocupamos o nosso espaço na definição e gestão das políticas sociais, quer em níveis de bairro, comunidade ou país, deixamos de exercer os nossos direitos e conseqüentemente de exigir do Estado ações que nos assegurem a qualidade de vida.

Marshall e Covre (1991) trabalham o conceito da cidadania fundamentada em três componentes, nomeadamente, os direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Para que estes componentes sejam efetivamente atendidos devem estar interligados, como afirma Covre:

o atendimento real dos direitos sociais e mesmo dos civis depende de sua relação recíproca. Esses direitos, por sua vez, são dependentes da correlação de forças econômicas e políticas para se efetivarem. Neste contexto está a difícil reflexão: os direitos de uns precisam condizer com os direitos dos outros, permitindo a todos o direito à vida no sentido pleno, traço básico da cidadania (COVRE, 1991, p. 15).

A cidadania está intimamente ligada à idéia de reconhecimento e respeito pelo outro, especialmente, no que diz respeito aos seus direitos sociais e civis, mas a efetivação destes direitos depen-

de da existência dos direitos políticos e estes, por sua vez dependem da existência de regimes efetivamente democráticos.

Segundo Vieira (1992, p. 73), a cidadania diz respeito à participação na vida social e no Estado. Constitui também um princípio de igualdade, realizado na igualdade jurídica e materializada numa sucessão de direitos.

Na visão de Buffa (1993, p. 28), existe a cidadania outorgada, que se constrói através de intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania, ou seja, a cidadania como doação da burguesia e do Estado Moderno. E, por outro lado, existe a cidadania conquistada que se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes. Este último se encontra mais próxima do conceito de cidadania emancipada de Pedro Demo (apud JOANINI, 1996, p. 9), que fala da necessidade de um Estado democrático com a função de equalizar os direitos e acesso da população à riqueza e distribuição de poder.

3. Educação sócio-comunitária e cidadania

A participação da comunidade no processo de desenvolvimento local tem sido fortemente defendido, principalmente, em decorrência do quadro degradante de miséria. A participação deve ser compreendida como forma de exercício da própria cidadania que a Constituição Federal (1988) nos confere e não como objeto de manobra e manipulação da população por quem detém o poder.

Rios (1957, p. 8) considera a organização de comunidade como sendo uma técnica ao serviço do bem-estar social no seu mais amplo sentido, com a finalidade de levantar os meios de vida de um dado grupo através do planejamento democrático. Mas o autor reitera que uma verdadeira concepção de comunidade implica a idéia de que as relações econômicas, a educação, a religião, a estabilida-

de familiar, a recreação, a saúde e o governo sejam considerados como fatores inseparáveis na noção de bem comum.

Saderson e Palson vêem a comunidade como “uma técnica para obter o consenso não em torno dos valores mais importantes do bem comum, como do melhor meio de atingi-los”. Já Steiner define-a como “o conjunto das diversas atividades e programas de reconstrução social desenvolvida em torno da comunidade considerada como unidade social e ecológica” (apud RIOS, 1957, p. 18).

Diante disso e baseando-se em Rios, pode-se dizer que a educação de comunidade é o tipo de educação social que visa promover o levantamento dos níveis e padrões de vida de uma comunidade inteira através do planejamento democrático de suas possibilidades e recursos.

A concretização disso passa necessariamente pela educação, que deve conferir um espaço de aprendizado e construção da cidadania e de uma sociedade democrática, e não daquela educação voltada para a legitimação do *status quo*. Não pode ser um espaço que promova a subjetivação, que forme indivíduos incapazes de pensar e decidir por si mesmos e presos às malhas de uma teia social que dita o que deve ser desejado, pensado e consumido.

Segundo Peixoto (2001, p. 143), esta forma de educação leva à formação de autômatos sociais, de cidadãos passivos que não exercitam essa condição humana de ser construtor da própria comunidade.

Segundo Rios (1957, p. 8), só há povo onde houver participação, responsabilidade e iniciativa. Ele define a educação social como sendo um sistema de técnicas educacionais. A educação social é a educação através do grupo e da comunidade e é resultado de três principais correntes de pensamento e ação.

Primeiramente apareceu como réplica, depois como complemento à educação formal, ao tipo de ensino que se baseia exclusivamente na sala, no livro e na lição do professor. Hoje a educação social está centrada na motivação, no interesse e na participação e é

considerada dinâmica, pois é feita para ação e a vida em comum na qual se fundamenta.

Entre os vários conceitos da educação social, temos: adaptação, socialização, recurso para aquisição de competências sociais, didática social, ação profissional sócio-educativa qualificada, ação frente à inadaptação, formação política do cidadão, fator de prevenção, controle e mudança social, trabalho social educativo, geradora de novas demandas sociais.

Entretanto, a educação social, como qualquer técnica pedagógica, pode assumir as formas mais diversas, desde o aumento da produtividade, melhoria dos níveis sanitários e levantamento dos índices educativos, assim como pode servir para a melhoria global da comunidade ou ainda recuperar determinado setor da sua vida que esteja atravessando uma crise.

Na verdade, a educação social é um tipo de trabalho que exige vocação, maturidade pessoal³, autodomínio, imaginação, capacidade de iniciativa e principalmente bom senso. Visa cultivar ensinamentos que não sejam apenas para o intelecto, mas para a personalidade inteira, fazendo com que o maior número possível de indivíduos participe direta ou indiretamente do poder e do seu controle pela opinião pública (RIOS, 1957, p. 19).

Rios defende uma educação social como transformação profunda, capaz de modificar as estruturas sociais e econômicas, de uma economia e organização social adequada às necessidades e aos fins do homem, ou seja, como processo educativo ao serviço do bem comum. “É importante que a educação abranja a comunidade como um todo e conduza a ação social” (RIOS, 1957, p. 17).

O valor educacional do grupo visa, sobretudo, além do aspecto democrático, criar comunidades locais ou nacionais, de uma “pátria” no verdadeiro sentido da palavra. Para isso, é preciso que o educador contribua na formação de grupos que intensifiquem a participação dos indivíduos na tarefa comum da civilização, bem como é preciso preservar os grupos já organizados das ameaças de desintegração.

Rios (1957, p. 26) afirma que, se queremos que a democracia sobreviva, é necessário que a educação forme personalidades capazes de participar com outras pessoas na solução dos problemas comuns, ou seja, desenvolver nos indivíduos o senso de responsabilidade e a capacidade de se ajustarem aos variados tipos de grupo, uma educação que dê ao indivíduo a visão dos problemas universais que lhes dizem respeito enquanto homem e a noção dos seus deveres para com o próximo.

A experiência tem demonstrado que não há desenvolvimento comunitário sem desenvolvimento pessoal e vice-versa, ou seja, as pessoas se desenvolvem na medida e ao mesmo tempo em que se desenvolve a comunidade da qual fazem parte, daí a importância da educação social, enquanto intervenção educativa social, uma intervenção que deve ser simultânea, sobre as pessoas e sobre a comunidade. Uma educação que ofereça verdadeira atividade, expressividade, criatividade, formação da sociabilidade e cooperação.

Apesar de este universo de conceitos, o que se destaca é que a educação social permite realmente a participação social como incidência fundamental nas estruturas cognitivas e afetivas do sujeito, ou seja, no repertório de condutas dos cidadãos através de mudanças no seio da família, nas relações com colegas da mesma idade e nas instituições escolares e sociais, sem esquecer, entretanto, de desenvolver as habilidades sociais nas relações profissionais, de gerar atitudes positivas frente à cultura e às subculturas.

Segundo Romans (2003, p. 59), para acabarmos com “a atual tendência da desigualdade e da polarização social somente nos cabe uma estratégia: as políticas públicas”. Só que para que estas políticas sejam eficazes e sólidas, é necessário que a comunidade, enquanto beneficiária dos mesmos, participe ativamente na sua definição e elaboração, o que não tem acontecido atualmente, na medida em que os projetos têm uma conotação vertical, ou seja, são elaborados de cima para baixo, o que tem criado certa fragmentação dos mesmos.

Os meios de comunicação, os conflitos, a violência são hoje

espaços privilegiados, todos eles de vital importância na nossa sociedade e por onde precisamos, creio eu, direcionar nossa reflexão e intervenção. O esporte, como traço distintivo do homem é um fator de prevenção social, um recurso de integração e uma das atividades mais socializadoras, se planejadas corretamente (ROMAS, 2003, p. 59).

Acredito que o nosso papel enquanto educador é incluir entre os nossos objetos de reflexão e de intervenção todos aqueles fatores que podem facilitar ou impedir o desenvolvimento pessoal, comunitário e social de todos os cidadãos. Precisamos de uma educação que transforme os cidadãos em agentes ativos do fornecimento de serviços de qualidade.

A educação deve facilitar aos cidadãos as competências sociais necessárias para a participação em projetos comuns, o que possibilitará aos cidadãos exigirem o cumprimento de seus direitos e os defenderem dentro de uma sociedade do bem-estar. Para Delors (apud ROMANS, 2003, p. 63), os sistemas educativos devem “formar pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida transformação e de dominar a mudança”.

Enfim, todo o processo de desenvolvimento passa necessariamente pela educação.

Conclusão

A realidade atual marcada pelas consequências nefastas do sistema capitalista com embasamento puramente neoliberal nos obriga, enquanto profissionais da área social, a buscarmos mecanismos que nos levem a concretizar as aspirações e anseios das populações, primando sempre pela sua participação ativa, enquanto exercício pleno de cidadania.

Para isso, faz-se necessário um trabalho inter e multidisciplinar entre as várias áreas do saber comprometidas com a causa, no sentido de, em conjunto, promover a dignidade do ser

humano e combater o individualismo que impede, de uma forma muito significativa, a procura do bem comum. Também, combater as filosofias e ideologias que valorizam o ter em relação ao ser. Acredita-se que o desenvolvimento e a transformação social que todos almejamos só será possível quando as nossas relações basearem-se na solidariedade e no respeito mútuo e, de modo particular, quando colocarmos o ser humano acima de qualquer interesse pessoal ou material.

Desta forma, surge a necessidade de repensarmos a orientação dos nossos trabalhos sociais, quer com crianças e adolescentes quer com as famílias e comunidades, no sentido de respondermos às suas expectativas, necessidades e anseios, criando um ambiente que lhes possibilitem ser eles mesmos construtores e edificadores da própria vida e de sua história.

Por outro lado, o desenvolvimento e a transformação social só serão possíveis se houver uma participação plena da população e um investimento no campo da educação, enquanto fio condutor do exercício de cidadania que proporciona a luta pelo atendimento das necessidades básicas de sobrevivência. Refiro-me a um desenvolvimento que priorize ao mesmo tempo o econômico e o social. Mas esta participação não pode ser limitada apenas e simplesmente ao componente partidário.

A realidade desafia arregaçar as mangas e a dedicar-se a conquistar e construir uma cidadania que, sendo inerente à nossa condição humana, só terá sentido quando a exercemos de fato e para o bem de todos, principalmente nesta nossa sociedade capitalista em que a bandeira do individualismo chegou a proporções alarmantes. Mas, para isso, não basta apenas votar nas pessoas que venham a conduzir os destinos da cidade, do país, da comunidade e das nossas aspirações. É necessário cobrar deles o cumprimento das propostas apresentadas nas campanhas eleitorais e que cada um, em suas ações cotidianas, participe ativamente da comunidade assumindo as responsabilidades que lhes são inerentes, bem como, agir

coletivamente no intuito, como diz Caetano Veloso, de “fazer dessa vergonha uma nação”.

Precisa-se de uma educação voltada à singularização, à constituição de indivíduos livres, criativos e autônomos e, assim, se poderá contribuir para a construção de cidadãos ativos, que tomem em suas mãos os destinos de suas vidas e de sua comunidade. Não podemos continuar a engolir apenas discursos, temos que avançar como bem afirma Peixoto (2001, p. 144):

Não é com belos discursos de conscientização que as crianças e jovens em nossas escolas serão despertadas para essa sua condição inerente e para a necessidade de torná-la efetiva, conquistando-a e construindo-a.

É na verdade a prática de atos de cidadania que educam para a cidadania, ou seja, a cidadania se aprende conquistando-a e construindo-a coletivamente, no cotidiano das ações pedagógicas.

O que se tem observado é que a educação não se direciona no sentido de oferecer uma atividade que permita a expressividade, criatividade e nem muito menos favoreça a sociabilidade, o respeito às diferenças e a cooperação. A educação formal não tem sido consciente ou capaz de evoluir ao ritmo das mudanças operadas no âmbito da educação mais genericamente considerada.

O que deve ficar claro na nossa mente é que a educação não se limita aos muros da escola. É nesta perspectiva que pensamos na educação social comunitária enquanto elemento do desenvolvimento da sociabilidade, que busca conhecer as competências dos sujeitos para se relacionar, bem com os outros sujeitos e, de modo mais geral, com a sociedade (comunidade) em que vivem.

Trata-se na verdade de uma educação que permite que os sujeitos experimentem alguma mudança, algum tipo de desenvolvimento pessoal, mas, para que isso ocorra de verdade, é preciso também mudar o meio em que vivem. Concordo com Romans (2003, p. 39) quando afirma que “não há desenvolvimento comunitário

sem desenvolvimento pessoal e vice-versa e que as pessoas se desenvolvem na medida e ao mesmo tempo em que se desenvolve a comunidade da qual fazem parte”. Por isso é que a intervenção educativa social deve ser uma intervenção simultânea, sobre as pessoas e sobre a comunidade.

Notas

¹ Este artigo foi elaborado a partir do Trabalho de Estágio de Campo, desenvolvido no curso de Serviço Social do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana, em 2004, orientado pela Prof.^a Mst. Margareth Maria Pacchioni.

² Texto mimeografado.

³ A maturidade se caracteriza pela capacidade de compreender e partilhar atividades que nada tem de pessoal, mas que representa aspectos vitais da comunidade em que vivemos (RIOS, 1957, p. 24).

Referências bibliográficas

BAPTISTA, Myrian Veras. *Desenvolvimento de Comunidade: estudo da integração do planejamento do desenvolvimento de comunidade no planejamento do desenvolvimento global*. São Paulo: Cortez; Moraes, 1976.

BUFFA, Éster. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época).

COVRE, Maria de Lourdes. *Cidadania*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).

DEMO, Pedro. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. *Participação é Conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.

DIAS, Reinaldo. *Fundamentos de Sociologia Geral*. Campinas: Alínea, 2000.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores e Participação Sóciopolítica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003). (Coleção Questões da Nossa Época n. 84).

JOANINI, Sandra Correia Forster. Considerações em Torno do Conceito de Cidadania. *Cadernos de Serviço Social*, Campinas, ano V, n. 7, dez. 1995.

LIMA, Sandra Barbosa. *Participação Social no Cotidiano*. São Paulo: Cortez; Moraes, 1979.

MARQUES, Maria Therezinha Corrêa. Participação e Cidadania. *Cadernos de Serviço Social*, Campinas, ano IV, n. 4, mar. 1994.

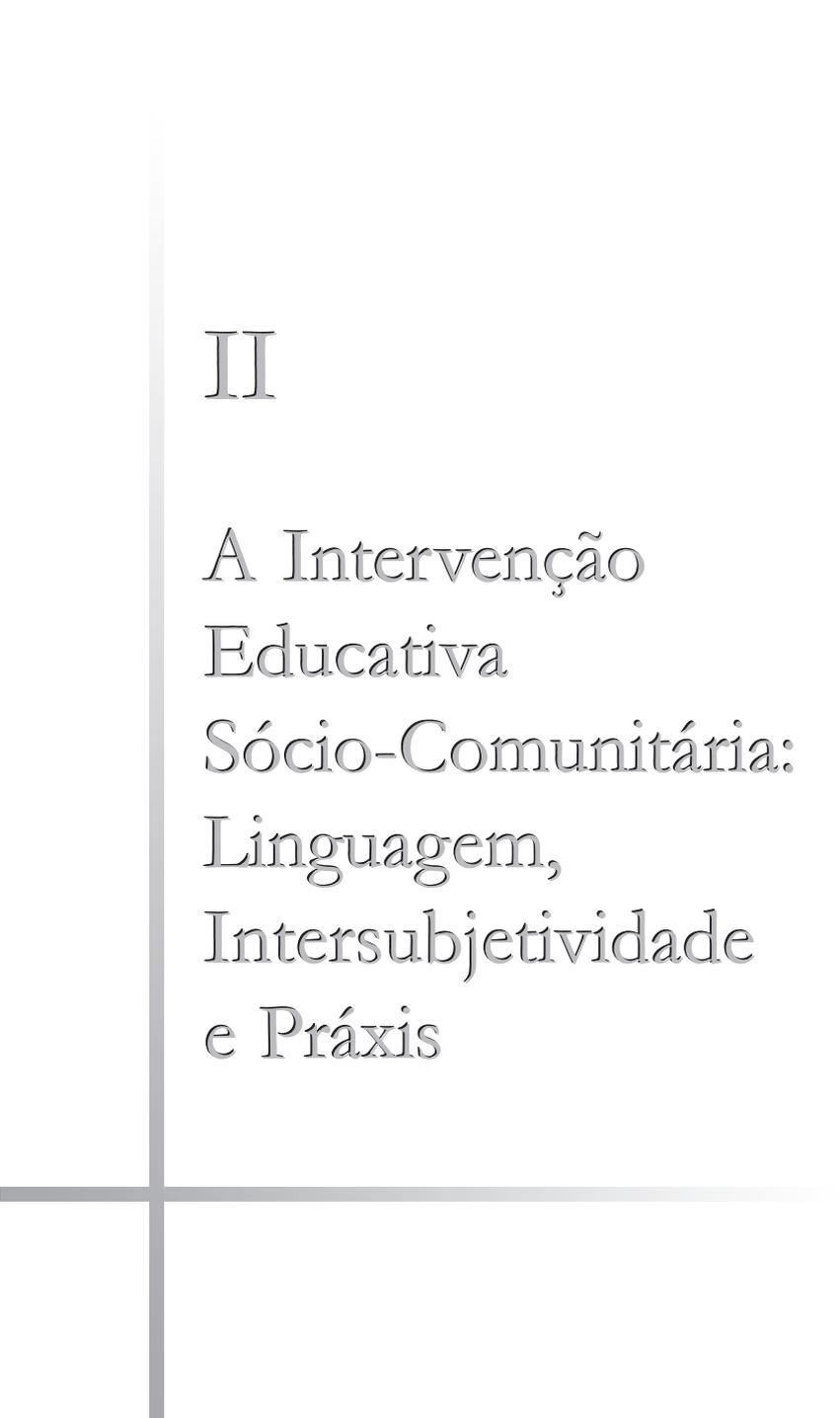
PEIXOTO, Adão José. *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas: Alínea, 2001.

PEREIRA, William César Castilho. *Nas Trilhas do Trabalho Comunitário e Social: teoria, método e prática*. 2. ed. Belo Horizonte: Puc Minas; Vozes, 2001.

RIOS, José Arthur. *A Educação dos Grupos*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Educação Sanitária do Ministério da Saúde, 1957.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaime. Tradução de Ernani Rosa. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Maria Luiza de. *Desenvolvimento de Comunidade e Participação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



II

A Intervenção Educativa Sócio-Comunitária: Linguagem, Intersubjetividade e Práxis

Responsabilidade Social e Avaliação Institucional: do Valor-de-Uso ao Valor-de-Troca

Marcos Francisco Martins

Professor do Mestrado em Educação do UNISAL/Americana
Graduado em Filosofia

Doutor em “Filosofia e História da Educação” pela Faculdade
de Educação da UNICAMP/Campinas

Autor da obra “Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?”

Resumo

O presente trabalho originou-se da solicitação que a CPA-UNISAL (Comissão Própria de Avaliação – Centro Universitário Salesiano de São Paulo) nos fez para que colaborássemos no processo de formulação de uma proposta de auto-avaliação da responsabilidade social da instituição. O texto que se segue apresenta os principais detalhes do esboço de proposta que formulamos e encaminhamos à CPA em março de 2005. O que ele contém, na verdade, é uma matriz que se propõe como orientadora do processo de auto-avaliação da responsabilidade social, que o UNISAL deverá desenvolver porque é uma exigência do MEC-CONAES (Ministério da Educação – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior). Destaca-se nesta matriz a definição de responsabilidade social, que na parte final deste texto é problematizada a partir dos conceitos de valor-de-uso e valor-de-troca, apropriados da formulação marxiana.

Palavras-chave

Avaliação Institucional – CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior) – Responsabilidade Social – SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) – Valor-de-Uso – Valor-de-Troca.

Abstract

This work results from a request made by the Assessment Commission of UNISAL (Universitary Salesian Center of São Paulo) for a model of assessment of institutional social responsibility, an exigence from Education Ministry of Brazil (MEC) and National Commission for Higher Education Assessment (CONAES). We develop an assessment matrix, focusing on social responsibility and its definition. We argue this concept from the perspective of the use-value and change-value, appropriated from the Marxian theory. From this initial focus, we explain the orientation of the institutional assessment process.

Keywords

Institutional Assessment – Social Responsibility – Higher Education – Use-Value – Change-Value.

Introdução

O presente texto é resultante das reflexões feitas durante a execução de uma experiência que ainda se encontra em curso, qual seja: a construção do modelo de auto-avaliação da responsabilidade social do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Tal trabalho está sendo executado pela CPA (Comissão Própria de Avaliação), um grupo especialmente formado para reformular a avaliação institucional do UNISAL.

A partir dos seus movimentos iniciais, a CPA constatou a necessidade de se refazer todo o modelo de avaliação institucional do UNISAL, adequando-o às suas necessidades salesianas, bem como às novas exigências do sistema educativo nacional. Para facilitar esse hercúleo trabalho,¹ os integrantes e as integrantes da CPA-UNISAL dividiram entre si a tarefa de formular modelos específi-

cos de auto-avaliação para algumas das mais importantes dimensões institucionais.

Ao dar início aos seus trabalhos, a CPA resolveu convidar-me a colaborar no processo de formulação do sistema auto-avaliativo da responsabilidade social, tendo como referência para o convite a minha práxis sócio-histórica e política. De modo que, o que passo a expor são nada mais do que as minhas reflexões iniciais sobre a tarefa que me foi solicitada, e da qual resultou a formulação de uma matriz auto-avaliativa da responsabilidade social, nos marcos das diretrizes recentemente consolidadas pelo sistema educativo nacional.

O texto que se segue está dividido em, basicamente, três partes distintas. Na primeira, são apresentadas algumas exigências do sistema educativo nacional às IES (Instituições de Ensino Superior) em relação à avaliação institucional. Destacam-se, sobretudo, as orientações manifestas pelo SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –, em seu documento intitulado *Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior*, e também presentes nas *Diretrizes para a Avaliação das Atividades de Educação Superior* do MEC-CONAES (Ministério da Educação – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior).

A segunda parte contém uma exposição da matriz auto-avaliativa da responsabilidade social por mim formulada e oferecida à CPA-UNISAL como subsídios aos seus trabalhos, que a avaliará e sobre ela deverá deliberar ainda no primeiro semestre de 2005. Tal matriz se fundamenta nas diretrizes oficiais e aponta para a necessidade de se construir uma sistemática avaliativa realmente diagnóstica, processual e cumulativa, capaz de orientar a consolidação de políticas de responsabilidade social em curso no UNISAL e/ou indicar a elas possíveis alterações de rota.

Por fim, a terceira parte apresenta uma brevíssima reflexão acerca responsabilidade social como conceito estruturante das polí-

ticas institucionais em curso. Neste momento do texto, a dimensão responsabilidade social é problematizada a partir da dinâmica fetichista da mercadoria, que contamina todas as relações sociais.

1. Avaliação institucional como exigência do sistema educativo nacional

A partir de experiências vivenciadas em importantes universidades brasileiras durante a década de 90 e tendo como indicativo algumas exigências legais, resolveu-se recentemente construir um sistema avaliativo para toda a educação superior nacional. Referenciando-se no que fora experimentado em meados da década de 80 e 90 por instituições de ensino superior, sobretudo as pioneiras iniciativas desenvolvidas pela UNB e pela UNICAMP, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)² construiu o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Ao assumir a sua precípua tarefa de “... analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados ...”, conforme consta em seu relatório final, o SINAES produziu todo um novo roteiro para se executar a avaliação do ensino superior nacional.³

Ao analisar esse documento de 100 páginas e as proposições nele contidas, o MEC-CONAES decidiu publicar as *Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior*, em 26 de agosto de 2004.⁴ O conteúdo deste texto encontra-se bem expresso nas palavras de seu título, pois que efetivamente nos traz o que há de mais fundamental em se tratando de orientações para a avaliação institucional.

Entre as suas principais formulações, as *Diretrizes* da

CONAES apresentam a “... concepção de avaliação ...” (CONAES, item 2, p. 3) do ensino superior nacional, os seus “... princípios e dimensões ...” (idem, item 3, p. 6), bem como as suas “... diretrizes para a implementação ...” (idem, item 4, p. 8). Informa ainda a CONAES que “Essas diretrizes serão operacionalizadas por meio de documento de *Orientações para a Auto-avaliação das Instituições...*” (idem, p. 1).

Quanto à sua concepção de avaliação, ela é tida pela CONAES como um efetivo “instrumento de política educacional ... para dar sustentação à qualidade do sistema de educação superior” (idem, p. 3), acompanhando o que já disse a LDB em seu artigo 9º, inciso VI. E o SINAES apresenta-se como o instrumento avaliativo fundamental, capaz de impulsionar as “... mudanças no processo acadêmico de produção e disseminação de conhecimento, que se concretiza na formação de cidadãos e profissionais e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão” (idem, p. 4).

Nesta perspectiva, o SINAES supera a sua dimensão propriamente avaliativa e auxilia o processo de construção das condições para que as autoridades educativas nacionais possam regular o sistema de educação superior. O que está previsto acontecer mediante os pareceres da CONAES.

Em sua dinâmica avaliativa, o SINAES articula três processos diferenciados: “1) avaliação das instituições; 2) avaliação dos cursos de graduação; e 3) avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE) ...” (idem, p. 6), tendo como referência 5 princípios: “a) responsabilidade social ...; b) reconhecimento da diversidade do sistema; c) o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; d) a globalidade institucional ...; e) a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional ...” (p. 6). A partir destes princípios apresentam-se as “... dimensões que devem ser o foco da avaliação institucional ...” (idem, p. 6), que são os 11 seguintes:

1. PDI...;
2. ... o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização ...;
3. ... responsabilidade social ...;
4. ... comunicação com a sociedade ...;
5. ... política de pessoal ...;
6. Organização e gestão da instituição...;
7. Infra-estrutura física...;
8. Planejamento e avaliação ...;
9. ... atendimento aos estudantes ...;
10. Sustentabilidade financeira ...;
11. ... outros itens considerados relevantes para a instituição ...

Por seu turno, ao implementar a avaliação de todas essas dimensões, o que pretendem as *Diretrizes* da CONAES é fazer com que as IES tenham uma auto-visão mais próxima do real possível. Feito isso, as instituições de ensino superior poderiam, de um lado, consolidar políticas que estejam colaborando na consecução de seu projeto institucional, e, de outro, alterarem o curso de eventuais descaminhos.

Para tanto, a avaliação a ser produzida deve contemplar análises e compreensões de diferentes níveis:

1. nível declaratório: analisa os textos que fundamentam o projeto institucional ...;
2. nível normativo: avalia a coerência entre as normas institucionais e a gestão prática das IES;
3. nível de organização: avalia se a instituição conta com instâncias que promovam a qualidade compatível com as modalidades de ensino, pesquisa, extensão e sua efetividade acadêmica e social;
4. nível dos resultados: avalia a eficácia e efetividade acadêmica e social dos processos desenvolvidos (idem, p. 9).

Desta feita, a avaliação institucional proposta “... se desenvolverá em dois momentos principais: a) auto-avaliação, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação; e b) avaliação externa, realizada por comissões externas designadas pelo INEP, segundo as diretrizes da CONAES” (idem, p. 10).

No que se refere especificamente à auto-avaliação, a CONAES indica que elas sejam desenvolvidas em três momentos distintos, a saber: “Etapa de preparação ...; Elaboração da proposta e planejamento ...; Etapa de desenvolvimento ...; Etapa de consolidação ...” (idem, p. 14 a 17). Dentro desta última etapa está, naturalmente, a produção dos “Relatórios ...” (idem, p. 17) do processo de avaliação realizado e sua necessária “... publicização ...” (idem)

Por fim, com relação aos prazos, até meados de 2005, a CONAES pede a execução da etapa de desenvolvimento e meados 2006 a apresentação dos resultados.⁵

Eis as exigências fundamentais do sistema educativo nacional às IES em relação à avaliação institucional. Resta, portanto, formular de fato uma proposta de auto-avaliação institucional tendo como referência estes parâmetros, articulando-os com as necessidades de cada instituição, que varia de realidade para realidade.

2. Uma proposta de matriz para a auto-avaliação institucional da responsabilidade social do UNISAL

A avaliação da responsabilidade social das IES está ganhando uma relevância cada vez maior nos debates acerca dos rumos da educação nacional nestes anos iniciais do século XXI. A propósito, esta dimensão institucional das IES, que é tida como um dos elementos mais centrais do SINAES,⁶ destaca-se também como uma dimensão articuladora de toda a “Reforma Universitária” proposta pelo atual governo.⁷ Neste contexto, refletir sobre a avaliação desta dimensão da atuação das IES torna-se um imperativo.

Mas, de fato, pensar e problematizar a avaliação não se constitui em uma ação que se reveste de tanta complexidade. Na verdade, é um exercício fácil se comparado com a formulação de modelos avaliativos da responsabilidade social e sua aplicação com sucesso. Eis aí sim um desafio interessante, complexo, e mais do que necessário nas condições atuais.

Ao atender ao pedido da CPA-UNISAL para colaborar com seu desafiante trabalho, resolvemos lhe sugerir que a avaliação da responsabilidade social siga um roteiro bem definido. Fundado na concepção da avaliação como diagnóstica, processual e cumulativa, este roteiro contém cinco momentos distintos, quais sejam: 1) os objetivos da avaliação; 2) o conceito de responsabilidade social orientador da proposta de avaliação; 3) a delimitação do objeto a ser avaliado; 4) o método de avaliação; e 5) o cronograma.

Começamos pelos objetivos porque, obviamente, não é razoável dar início ao processo de formulação de uma proposta de auto-avaliação⁸ sem definir o que realmente se pretende com ela. E isso de forma clara, uma vez que quanto mais limpidamente isso estiver estabelecido o objetivo, mais facilmente poder-se-á viabilizar a sua consecução. Por conseguinte, a primeira parte da proposta que construímos e apresentamos à CPA-UNISAL contém a definição de três objetivos.

O primeiro deles refere-se à necessidade institucional de se cumprir com as determinações estabelecidas pelo SINAES às IES. Sem realizar esse exercício as instituições de ensino superior poderão enfrentar sérias dificuldades aos serem avaliadas externamente (Cf. nota 9, item “(b)”).

Todavia, cumprir com o que pede o SINAES somente para satisfazer a exigência burocrática se configura como um desperdício enorme de trabalho. Melhor seria se o UNISAL utilizasse desse esforço para realmente produzir uma visão mais próxima possível daquilo que de fato é a sua política de responsabilidade social. Disto surgiu o segundo objetivo por nós enunciado, o que indica como

perspectiva que do processo auto-avaliativo deva resultar um diagnóstico da responsabilidade social do UNISAL.

Contudo, o diagnóstico resultante da avaliação só tem sentido, se ele se constituir não como uma fotografia de um momento específico, mas como um filme que possibilite ao UNISAL avaliar os limites e as possibilidades da sua política de responsabilidade social dentro de um determinado período. Acreditamos que com esta avaliação ter-se-á condições de compor um ciclo histórico, que sugerimos seja de quatro anos.

Para que este “filme” possa se tornar um efetivo instrumento orientação da ação político-administrativa é necessário que seja composto por indicadores que possibilitem ao UNISAL ter uma visão ao mesmo tempo mais ampla e profunda da política de responsabilidade social. Feito isso, ter-se-á a possibilidade de, ou consolidar as iniciativas que estejam contribuindo para que a instituição cumpra com sua responsabilidade social, ou orientá-las, promovendo-lhes alterações⁹ na sua dinâmica político-institucional.

Por melhor que fossem os objetivos enunciados, sem definir o conceito de responsabilidade social ficaria por demais difícil, por que não dizer impossível, avaliar a política do UNISAL para essa sua dimensão institucional. A rigor, o desafio de responder se uma IES está cumprindo com sua responsabilidade social exige a definição deste conceito. É por isso que o documento apresentado à CPA-UNISAL apresenta, logo a seguir aos objetivos, o conceito de responsabilidade social.

Ao empreender o esforço para formular tal conceito enfrentamos várias dificuldades, mas principalmente uma, qual seja a de que a responsabilidade social não é um termo unívoco. Na verdade, ele comporta significados diferentes. Cada setor social ou instituição tem um entendimento muito próprio sobre o quem vem a ser responsabilidade social. De modo que defini-la é uma tarefa não tão simples como pode parecer à primeira vista.

O que nos ajudou a superar esta dificuldade foi a Lei n.º

10.861/2004, sobretudo o seu artigo 3º, pois que ele trata exatamente desta definição. Diz ele que

a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural – contempla o compromisso social da instituição enquanto portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independente da configuração jurídica da IES.

Além de ser uma exigência expressa legalmente às IES, o conteúdo desta propositura, como se pode constatar, é bastante amplo, servindo perfeitamente aos nossos propósitos. Assumindo o conceito de responsabilidade social estabelecido por esta Lei como referência, tudo ficou muito mais simples, pois a partir dela definimos as dimensões a serem avaliadas na ação institucional, que são as quatro seguintes:

1. a inclusão social das pessoas que não têm acesso às condições básicas de vida digna e a promoção da cidadania;
2. a promoção do desenvolvimento econômico, social, político e cultural;
3. a defesa do meio ambiente e a promoção de ações cuja repercussão sejam ambientalmente sustentáveis;
4. o resgate e a preservação da memória histórica, arquitetônica, artística e cultural, bem como a defesa deste patrimônio.

Desta feita, avaliar as ações institucionais do UNISAL sob o ponto de vista da responsabilidade social significa, na proposta que fizemos, verificar se elas estão cumprindo com essas dimensões do

entendimento que se tem sobre o que vem a ser a responsabilidade social.

Definido o conceito orientador da proposta, foi necessário avançar para a delimitação do objeto a ser analisado e compreendido, ou melhor, avaliado. Principalmente em se tratando de uma instituição constituída pela articulação de vários campi, como é o caso do UNISAL, essa tarefa também se reveste de uma certa dificuldade. Para superá-la, resolvemos definir como objeto a ser submetido à avaliação sob o ponto de vista da responsabilidade social a comunidade UNISAL em geral, formada pela articulação dos seus seguintes recortes geográfico-institucionais:

1. a comunidade acadêmica, isto é, os docentes e os discentes, bem como o corpo técnico-administrativo de cada um dos campi;
2. a comunidade local, formada pelos municípios que tenham campus do Centro UNISAL (Americana, Campinas, Lorena e São Paulo);
3. a comunidade nacional, isto é, a circunvizinhança das cidades com unidades do UNISAL, bem como outras onde a ação institucional do Centro reverbera;
4. a comunidade internacional, notadamente a dos países que tenham IUS – Instituições Salesianas de Educação Superior.

Depois de estabelecer os objetivos, formular o conceito orientador da proposta de avaliação e delimitar o objeto a ser avaliado, para finalizar a elaboração da matriz avaliativa da responsabilidade social, ficou faltando somente definir do método de avaliação. Para isso, indicamos à CPA que a comunidade UNISAL deva ser auto-avaliada a partir de diferentes recursos metodológicos, qualitativos e quantitativos (Cf. GAMBOA; SANTOS FILHO: 2000). Entre eles se destacam os quatro seguintes:

1. as visitas técnicas;
2. as análises documentais;
3. a aplicação de questionários;
4. a realização de entrevistas.

Definidos os instrumentos, o primeiro momento em que eles deverão ser aplicados é durante 2005, e posteriormente nos três anos subseqüentes, conformando um ciclo avaliativo de quatro anos. Sugerimos à CPA que neste ano inicial a auto-avaliação das ações de responsabilidade social do UNISAL sejam realizadas em três etapas: “... preparação e planejamento, desenvolvimento e consolidação”, seguindo as *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior* (p. 14 - 19). Daí resultou o seguinte cronograma:

Etapas ¹⁰	Tarefas	Meses de 2005											
		mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez		
Preparação	Formulação de propostas de auto-avaliação.	■	■										
	Contribuições da comunidade UNISAL às propostas de auto-avaliação formuladas.		■	■									
	Definição do formato da proposta de auto-avaliação pela CPA.				■	■							
Desenvolvimento	Aplicação da avaliação.						■	■					
	Leitura e tabulação dos resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos avaliativos utilizados.							■	■				
Consolidação	Análise dos resultados pela CPA.										■	■	
	Produção do relatório de auto-avaliação da responsabilidade social do UNISAL.										■	■	

Terminado o ano de 2005 e tendo cumprido todas as etapas propostas pelo cronograma, indicamos à CPA fazer, durante os três primeiros meses do ano de 2006, os ajustes necessários na matriz, para que o processo de auto-avaliação possa ser novamente ser realizado, tendo como norte fundamental o que ele produziu em 2005.

Assim, chegamos à matriz avaliativa da responsabilidade social sugerida à CPA-UNISAL, que é a seguinte:

Comunidade avaliada	Coletivo avaliado	Instrumentos avaliativos				Indicadores
		Visita técnica	Análise documental	Questionário	Entrevista	
Acadêmica	Docente					
	Discente					
	Direção e coordenação					
	Técnico-Administrativo					
Local	Entidades civis					
	Entidades públicas					
	Outras entidades acadêmicas					
Nacional	Entidades civis					
	Entidades públicas					
	Outras entidades acadêmicas					
Internacional	Docente					
	Discente					
	Direção e coordenação					
	Técnico-Administrativo					
	Entidades civis					
	Entidades públicas					
	Outras entidades acadêmicas					

Importante destacar que essa matriz avaliativa deverá ser aplicada a cada uma das quatro dimensões do conceito de responsabilidade social (Cf. o 4º parágrafo da p. 10).

Por fim, tendo em vista este quadro matricial e a experiência acadêmica e institucional que temos, na proposta que apresentamos à CPA-UNISAL, chegamos até mesmo a esboçar alguns indicadores iniciais da responsabilidade social. Porém, melhor será, se eles resultarem da análise e compreensão dos dados obtidos em 2005, uma vez que assim se constituirão de forma mais rigorosa e concreta, e não como uma construção *a priori*, isto é, como algo formulado abstratamente por alguém de fora do processo, que não participou de sua implementação.

3. Responsabilidade social: do “valor-de-uso” ao “valor-de-troca”

Se há algo que a matriz avaliativa por nós formulada tentou deixar claro foi que a dimensão responsabilidade social da política institucional das IES está ganhando um valor cada vez maior. Por isso ela está se tornando algo de destaque no processo de avaliação das instituições de ensino superior.

Mas não é só aí que se verifica uma sobrevalorização da responsabilidade social. Nestes anos iniciais do século XXI, falar em responsabilidade social virou moda. Ela se faz presente nos discursos de governos e de instituições privadas, de ONG's, sindicatos, clubes de serviço, mídia; enfim, é algo que temos ouvido repetidas vezes quando se trata de justificar e validar uma ação qualquer.

O que será que está acontecendo? Será que, de repente, o Brasil se conscientizou da necessidade de garantir melhores condições sociais a todos e a cada um dos brasileiros? Será que as organizações sociais e os indivíduos que protagonizam ações nos mais

variados campos viveram um processo ético-político catártico, renovando suas consciências e práticas? Observando-se rapidamente a realidade, sobretudo o que está se passando no âmbito da educação, parece-nos que esse não é o caso!

Para entender melhor o que está, de fato, acontecendo, vamos recorrer às formulações teóricas de Karl Marx (1818-1883). Com o auxílio delas podemos perceber que o que está ocorrendo é a transformação do valor-de-uso da responsabilidade social em valor-de-troca.

Estes dois conceitos, provenientes da elaboração teórica dos economistas clássicos, foram desenvolvidos por Marx na Primeira Parte do Volume I d'*O capital*. Eles serviram para que o pai do socialismo científico pudesse melhor compreender a dinâmica do modo de produção capitalistas de sua época e se nos apresentam, ainda atualmente, com grande capacidade heurística, tendo em vista que são muito adequados para orientar uma análise crítica da responsabilidade social.

O valor-de-uso, em sua acepção marxiana, é o valor que as coisas têm para quem delas faz uso, ou seja, “A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso” (MARX, 1999, p. 58). Como as coisas têm usos diferentes para as pessoas, o seu valor-de-uso varia muitíssimo¹¹, isto é, “Como valores-de-uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente.” (idem, p. 59).

Ao tratar da questão do valor na obra marxiana, Konder afirma, em seu *Marx: vida e obra*, que

por sua própria natureza, o valor de uso não pode ser medido, não pode ser traduzido em determinada quantidade, não pode ser expresso em números. Se eu gosto *mais* de um livro do que meu vizinho, o livro tem maior valor de uso para mim, porém não é possível explicar o fenômeno através de cifras. O valor de uso é sempre *subjetivo*: depende do sujeito que está usando ou pretende usar a coisa (KONDER, 1968, p. 225) (*grifamos*).

A educação é um caso bem típico deste fenômeno. Vista como uma ação teórico-prática capaz de satisfazer uma das necessidades humanas mais básicas, a aprendizagem, ela teve e tem um significativo valor-de-uso, que varia de pessoa para pessoa, de civilização para civilização. E justamente por ser assim, por se constituir como um valor-de-uso, não é possível quantificar a importância da educação, medi-la, expressá-las em números e valores econômicos. Ela é inegavelmente importante, porque dela depende a sobrevivência dos homens em sua luta pela vida.

Ainda no âmbito da discussão educacional, nos é possível citar a docência como um outro exemplo que pode clarificar o conceito de valor-de-uso. Ensinar é um ato que tem um valor-de-uso inestimável para que os indivíduos e os grupos sociais possam ter mais e melhores chances de sobreviver. Contudo, ao se tentar medir isso, encontrar-se-á uma série de dificuldades, que tornarão impossível expressar esse valor da docência em números.

Por sua vez, ao se observar a trajetória histórica de algumas instituições e organizações, é possível identificar nelas a responsabilidade social como tendo um valor muito próprio, um valor-de-uso. Isto é, para elas é um imperativo articular as suas ações de modo que possam repercutir de forma a melhorar a vida dos que têm a vida piorada. A utilidade desta responsabilização social reside justamente na gratuidade da ação, isto é, no fazer sem exigir nada em troca. Por conseguinte, qualquer tentativa de medir esse valor da responsabilidade social resulta em fracasso.

O UNISAL, em particular, é uma dessas instituições para quem a responsabilidade social como valor-de-uso marcou a sua história desde o início. Como uma IES, ele nasceu e se desenvolveu dentro do espírito da Congregação fundada por S. João Bosco, em 1854.¹² Aliás, esta visão de mundo compromissada com as causas sócio-comunitárias tornou-se a marca pedagógica salesiana na história da educação católica.¹³

Pelo que se observa, o valor-de-uso não é, efetivamente, uma

construção mental e nem, muito menos, algo natural, inerente às coisas, independentemente do tipo de formação econômica e social onde ela se encontra inserida. Pelo contrário, ele é algo real e resulta da “... maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana ...” (MARX, 1999, p. 57), ou melhor, da utilidade das coisas para a vida do homem, que as produz com seu trabalho.

Muito embora seja um elemento subjetivo, o valor-de-uso manifesta-se objetivamente, sobretudo nas relações sociais vividas na dinâmica do modo de produção capitalista. A rigor, a forma particular de existência do valor nestas condições sociais é a mercadoria, por isso é que Marx a assumiu como ponto de partida para toda a labuta teórica que empreendeu para desvelar a trama sócio-histórica, lógica e ontológica do modo de produção capitalista.¹⁴

Em *O capital*, Marx afirma que nas relações sociais capitalistas, as mercadorias produzidas pelo trabalho humano para satisfazer as necessidades dos homens “... se troca por outras, uma quarta de trigo por x de graxa, ou por y de seda, ou z de ouro etc.” (idem, p. 58 – grifos do autor). De modo que, o que se verifica é que “Põem-se de lado os valores-de-uso das mercadorias, quando se trata da relação de troca entre elas ... Nela, um valor-de-uso vale tanto quanto outro, quando está presente na proporção adequada ... diferi(ndo-se) na quantidade” (idem, p. 59). Ou seja, nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, as mercadorias adquirem um outro valor, o valor-de-troca.

Marx observou ainda que este fenômeno valorativo afeta as relações sociais e transforma as coisas em elementos portadores de valor-de-troca. Tudo e todos vão se conformando como coisas com valor-de-troca. Mesmo “Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas... Chamo a isso de fetichismo” (MARX, 1999, p. 94).

Se o fetichismo já se manifestava com clareza à época de Marx, hoje ele se reproduz com muito mais vigor. Para corroborar isso basta ver o que está acontecendo com a educação: na dinâmica

capitalista, tornou-se também uma mercadoria com valor-de-troca, inclusive integrando a lista de produtos acompanhados pela OMC (Organização Mundial do Comércio) no jogo mercadológico.

E no interior da educação, a docência também tem sofrido com a sua sujeição à dinâmica da mercadoria. Para se avaliar um professor hoje em dia verifica-se não a sua qualidade docente, a sua capacidade de ensinar, mas a quantidade de sua produção científica. E quanto maior for ela, isto é, quanto mais o professor produzir e for citado por outros em revista nacionais e internacionais – também devidamente quantificadas –, mais valerá o professor.

Interessante observar que, na dinâmica societária atual,

para se saber o valor de uma mercadoria não se pergunta se ela é gostosa, bela ou útil; consultam-se os números da bolsa de valores das mercadorias. Para se saber o valor de um artigo científico não se pergunta se ele é belo ou útil; consultam-se os números da “bolsa de valores da ciência”. Atualmente a “bolsa de valores da ciência” são as revistas científicas internacionais (ALVES, 1999).

Neste jogo de valores-de-troca, o valor-de-uso da docência não é reconhecido pela “bolsa de valores da ciência”. Resultado disso é que

... os alunos tornam-se trambolhos que atrapalham os cientistas (não mais docentes ...) na busca de excelência. Ensinar não tem valor, não é coisa digna. Um pesquisador que publica artigos vale mais que um professor que ensina a pensar. Essa é minha conclusão diante dos critérios de avaliação dos docentes: professor não vale nada (idem).

Por seu turno, como não poderia deixar de ser, também a responsabilidade social se reveste de valor-de-troca na dinâmica sócio-histórica brasileira. No jogo mercadológico, é possível trocar

a imagem de instituição ou empresa dita responsável socialmente por uma maior fatia do mercado.

É por isso que hoje em dia estão surgindo muitas iniciativas no cenário nacional relativas à responsabilidade social. Diferentes atores sociais formulam e buscam implementar proposições para serem vistos como responsáveis socialmente. ONG's são criadas para estimular ações socialmente responsáveis e até mesmo grupos de empresários estão sendo constituídos para lidar com a responsabilidade social das empresas.

O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, criado em 1998, é um bom exemplo a ser citado. Constituído como uma "... associação de empresas de todo tamanho e setor interessadas em desenvolver suas atividades de forma socialmente responsável, num permanente processo de avaliação e aperfeiçoamento ...” (BELIK, 2003: orelha do livro), hoje o Ethos trabalha na criação de indicadores que possibilitem às empresas qualificarem-se como socialmente responsável.¹⁵

E se as empresas quiserem se qualificar socialmente para além das fronteiras nacionais, elas já podem contar com a Norma Internacional de Responsabilidade Social – SA 8000. Criada em 1997 pela CEPAA – Council on Economics Priorities Accreditation Agency –, hoje conhecida como SAI – Social Accountability International –, uma ONG norte-americana, a SA 8000 é a primeira certificação da responsabilidade social internacional.¹⁶ Normatizada, a empresa pode melhor competir no mercado internacional,¹⁷ que cada vez mais exige certificações como esta.¹⁸

Desta feita, nos parece que a dimensão gratuita e imensurável da responsabilidade social perde terreno frente às exigências mercadológicas. As organizações e instituições não mais têm a responsabilidade social com um fim em si mesmo, mas como uma ação da qual se espera obter resultado concretos, preferencialmente mensurável economicamente.

Notas

¹ Só para ilustrar a presente afirmação, é interessante socializar com os leitores que quando a CPA-UNISAL fez, no final do segundo semestre de 2004, uma exposição do trabalho de auto-avaliação a ser realizado pela instituição em 2005, um professor se posicionou perguntando aos expositores: “Escuta, quando é que a gente vai dar aulas?”

² A CEA foi designada pelas Portarias MEC/SESu n.º 11, de 28 de abril de 2003, e 19, de 27 de maio do mesmo ano, tendo sido instalada pelo ex-Ministro da Educação Cristovam Buarque, em 29 de abril de 2003.

³ Conferir o documento do SINAES denominado *Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*, de 2003.

⁴ Tais diretrizes foram instituídas nos termos do art. 4º da Portaria n.º 2051, que regulamenta o art. 6º da Lei 10861/2004, que estabelece que “... a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho de estudantes será executada conforme as diretrizes estabelecidas pela CONAES”.

⁵ Além dos resultados da auto-avaliação, outros componentes do SINAES – Avaliação dos Cursos de Graduação e Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – serão considerados no processo de Avaliação das Instituições, bem como também as informações adicionais oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de pós-graduação, dos documentos de credenciamento e recredenciamento da IES e outros considerados pertinentes pela CONAES. (*Diretrizes para a Avaliação das Atividades de Educação Superior* do MEC-CONAES, p. 10.)

⁶ Observe-se que o documento denominado *Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*, que em 2003 produziu “... uma síntese dos estudos realizados pelos membros da CEA ...”, instituiu como seu “... objetivo principal estabelecer as bases para um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que esteja fortemente identificado com a idéia da função social das IES” (p. 10). Daí resulta a importância da avaliação do âmbito responsabilidade social no interior das 11 dimensões do SINAES.

⁷ O art. 2º, do Título I – Da Educação Superior –, do Capítulo I – Das Disposições Gerais –, do Ante-projeto de reforma universitária apresentada pelo Governo Federal em 6 de dezembro de 2004 estabelece que “A educação superior cumpre função social quanto às atividades de ensino,

pesquisa e extensão, desenvolvidas e prestadas em seu âmbito.” E em seu art. 4º diz que “Sem prejuízo das finalidades estabelecidas pelo art. 43 da Lei n.º 9.394, de 1996, a educação superior reger-se-á pelos seguintes preceitos: ... II – responsabilidade social das instituições de educação superior, bem como das instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas e privadas; ...” (<http://www.mec.gov.br/reforma/Documentos/anteprojeto.pdf>)

⁸ Destaque-se que, segundo documento *Diretrizes para a Avaliação das Atividades de Educação Superior* do MEC-CONAES, de 26 de agosto de 2004, página 10, item 4.1. – Avaliação das instituições – temos que “Um dos componentes básicos do SINAES ... é a avaliação das instituições, que se desenvolve em dois momentos principais:

- (a) auto-avaliação, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação; e
- (b) avaliação externa, realizada por comissões externas designadas pelo INEP, segundo diretrizes da CONAES.

⁹ Destaque-se que “A avaliação institucional é compreendida como a grande impulsionadora de mudanças no processo acadêmico de produção e disseminação de conhecimento, que se concretiza na formação de cidadãos e profissionais e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão. Neste sentido, contribui para a formulação de caminhos para a transformação da educação superior, evidenciando o compromisso desta com a construção de uma sociedade mais justa e solidária e, portanto, mais democrática e menos excludente.” (MEC-CONAES. *Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior*, p. 4.) Faz-se necessário, portanto, “... construir uma proposta de auto-avaliação voltada para a globalidade da instituição, buscando dimensionar a relação entre o projeto institucional e sua prática, para reformulá-lo no planejamento e nas ações futuras da instituição ...” (idem, p. 8).

¹⁰ Conforme estabelece as diretrizes da CONAES, “A organização do processo de auto-avaliação prevê a ocorrência de três diferentes etapas: preparação, desenvolvimento e consolidação da avaliação” (p. 14).

¹¹ Conta-se que, certa feita, um famoso cientista foi visitar um chefe indígena. Ambos se preocuparam com o encontro e planejaram dar ao outro um presente algo que fosse significativo, ou melhor, útil para sua cultura, algo cujo uso não se poderia abrir mão. O cientista imaginou dar ao índio um relógio, um instrumento que regulava todo o tempo da civilização. Por sua vez, o índio imaginou dar ao cientista um arco e flecha, um recurso indispensável à vida selvagem. Trocados os presentes e passado o encontro, quando o cientista chegou na cidade, de volta de sua inesquecível

experiência antropológica, colocou o arco e flecha pendurado sobre a porta de sua biblioteca, enquanto que o chefe indígena pendurou o relógio na entrada da oca.

¹² Em meio às convulsões sociais vividas pela Itália, provocadas pela industrialização da Europa e pelo processo de unificação da Itália, Giovanni Bosco destacou-se na Igreja de seu tempo por assumir como missão educar aqueles que ele chamava de “filhos do povo”. Sua perspectiva era a de formar, além de jovens profissionais habilitados para enfrentar os desafios postos pelo mundo do trabalho, advindo da Revolução Industrial, pessoas capazes de agir norteado por valores cristãos e pela noção de cidadania.

¹³ Cf. o documento *Identidade das Instituições Salesianas de Educação Superior (IUS)*, de fevereiro de 2003, onde se encontra caracterizado isso com muita clareza. Segundo este texto, prefaciado pelo Reitor-Mor, Pe. Pascual Chávez Villanueva, “Cada IUS, enquanto instituição de educação superior, é uma comunidade acadêmica, ..., que promove de modo rigoroso, crítico e propositivo o desenvolvimento da pessoa humana e do patrimônio cultural da sociedade, mediante a pesquisa, a docência, a formação superior e contínua e os diversos serviços oferecidos às comunidades locais, nacionais e internacionais... Os valores do espírito e da pedagogia salesiana, nascidos do Sistema Preventivo vivido por Dom Bosco ... comporta(m): a) uma opção prioritária pelos jovens, especialmente das classes populares; b) uma relação integral entre cultura, ciência, técnica, educação e evangelização, profissionalização e integridade de vida; c) uma experiência comunitária baseada na *presença*, com espírito de família, dos docentes e o pessoal de gestão entre e para os estudantes; d) um estilo acadêmico e educativo de relacionamentos, baseado num *amor* manifesto aos alunos e por eles percebido (*amorevolezza*) ... As IUS, por isso, se caracterizam pela sua opção em favor dos jovens das classes populares, pelas comunidades acadêmicas com clara identidade salesiana, pelo projeto cultural, cristã e salesianamente orientado, e pela intencionalidade educativo-pastoral.” (p. 11 e 12 – grifos do autor)

¹⁴ Marx afirma, em *O capital*, que “Por isso, nossa investigação começa com a análise da mercadoria” (p. 57). Aliás, prossegue ele mais adiante, “Para compreender a economia política, é essencial conhecer essa questão, que, por isso, deve ser estudada mais de perto” (p. 63).

¹⁵ Segundo informações do Portal Ethos, temos que “Os Indicadores Ethos de Responsabilidade Social Empresarial são uma ferramenta de aprendizado e avaliação da gestão no que se refere à incorporação de práticas de responsabilidade social empresarial ao planejamento estratégico e ao

monitoramento e desempenho geral da empresa. Trata-se de um instrumento de auto-avaliação e aprendizagem de uso essencialmente interno.” (Cf. www.ethos.org.br).

¹⁶ Em síntese, esta Norma é composta de nove itens: proibição ao trabalho infantil; proibição ao trabalho forçado; garantia à saúde e segurança; garantia à liberdade de associação e negociação coletiva; proibição à discriminação; proibição às práticas disciplinares; manutenção da jornada máxima de trabalho em 48h/semanais e não mais do que 12h-extras/semanais; garantia de remuneração suficiente; implantação de sistema de gestão. (Cf. <http://www.sa8000.org/SA8000/SA8000.htm>).

¹⁷ Interessante observar que, nesta complexa rede mercadológica, articulada a partir do valor-de-troca, quais seriam as exigências para que uma empresa bélica pudesse adquirir a SA 8000? Ao cumprir os nove itens (Cf. nota 15) da Norma, seria possível a uma empresa que produz armas de fogo e/ou artefatos de destruição em massa ser certificada sob o ponto de vista da responsabilidade social? E uma empresa produtora de cigarros ou bebidas alcoólicas?

¹⁸ Há outras certificações bem conhecidas como a ISO9000, certificação da qualidade, e a ISO14000, a de gestão ambiental, que, aliás, serviram de base para a SA8000.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. Professor não vale nada. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 set. 1999, p. A-3.

BELIK, Walter. *Como as empresas podem apoiar e participar do combate à fome*. São Paulo: Instituto Ethos, 2003.

GAMBOA, Silvio A. Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de nossa época v. 42).

IUS – Instituições Salesianas de Educação Superior. *Identidade das Instituições Salesianas de Educação Superior (IUS)*. São Paulo: Salesiana, 2004a.

_____. *Políticas para a presença salesiana na educação superior*. São Paulo: Salesiana, 2004b.

KONDER, Leandro. *Marx: vida e obra*. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1968.

LEI n.º 10.861, DOU de 15 de abril de 2004, seção – p. 3.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política – livro I*. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Valores e objetivos da educação. In: _____. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982a. p. 39-44. (Coleção educação contemporânea).

_____. Valores em supervisão pedagógica: abordagem filosófica. In: _____. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982. p. 45-50. (Coleção educação contemporânea).

Educação Social: Fundamentos Antropológicos

Ramon Llongueras Arola

Psicólogo Social da Prefeitura Municipal de Campinas
Mestre em Educação – UNISAL/Americana

Que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência diante da vida, por um compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, pela rápida luta pela justiça, pela paz e pela alegre celebração da vida.

Leonardo Boff

Resumo

A partir de quatro premissas: o ser humano, conhecimento e educação, tempo e educação e mudança e educação, procura-se esboçar um olhar antropológico que permita a fundamentação das intervenções da educação social. O ser humano é compreendido a partir dos núcleos biológico, psicológico, sociocultural e espiritual. A relação entre conhecimento e educação se desenvolve como busca de sentido autêntico e próximo à realidade do educando. A relação entre tempo e educação se refere ao caráter histórico do educando e à perspectiva de projeto de futuro contido na proposta educativa. A questão da mudança se refere ainda ao objetivo da educação, como construção do futuro. Conclui-se que a educação social é práxis, como intervenção sistemática e fundamentada, que instrumentaliza conceitos como o *empowerment* de comunidades, a alteração de realidades e a resiliência como uma capacidade coletiva.

Palavras-chave

Educação Social – Intervenção Social – Práxis.

Abstract

Discussion about four premises: the human being, knowledge, time and change. The objective is the foundation of social educative interventions by an anthropological view. Human being is considered in biological, psychological, sociocultural and spiritual dimensions. The approach of knowledge is established by an authentic and meaningful research. The approach of time ask for the historicity and future of the education and society. The change issue is viewed from the perspective of construction of the future. In conclusion, Social Education is praxis, as a systematization of intervention, using concepts like the empowerment of communities, changing realities and collective resiliency.

Keywords

Social Education – Social Intervention – Praxis.

Introdução

O olhar antropológico é um olhar do ser humano como um todo. Todo processo educativo comporta um modelo de ser humano e de sociedade. A Antropologia da Educação estuda o ser humano enquanto sujeito e objeto da educação. A Antropologia da Educação Filosófica se ocupa das características do ser humano que devem determinar os fins e os meios da educação; a Antropologia da Educação Cultural considera a educação como fator de socialização e transmissão cultural.

Entendendo por educação a humanização do ser humano, refletiremos a continuação sobre as características do ser humano e sobre a socialização e transmissão cultural.

Compreender a humanidade do ser humano e a relação entre humanidade e educação é premissa fundamental para compreender a educação social.

1. O ser humano

O homem é um ser que vá do biológico ao sociocultural. O ciclo vital compreende o espaço entre o nascimento e a morte, iniciando-se a vida antes do nascimento. Viver a vida é buscar a vida feliz, não apenas sobreviver; assumir o sofrimento pessoal como dimensão intrínseca da própria vida. É disposição para apreciar e acompanhar a aflição dos outros com solidariedade e ternura. Mas a vida boa é, também, esforço para superar o sofrimento injusto e evitar o sofrimento desnecessário (MADURO, 1994).

Não podemos viver sem relacionar-nos, conosco e com os outros seres humanos, e para isso é essencial aceitar-se, gostar de si mesmo, e a partir daí amar os outros, curtir de maneira consciente todos os momentos do ciclo vital.

O ser humano nasce totalmente dependente e precisa pelo menos da presença de um adulto significativo para poder sobreviver. Tem um duplo nascimento: um nascimento biológico (parto) e um segundo nascimento cultural (inclusão numa sociedade e numa cultura determinadas). O processo de desenvolvimento vá da dependência à autonomia. O ser humano se humaniza através da educação.

Para Dienelt (apud BOUCHE PERIS, 2002, p. 133), dois núcleos marcam a totalidade do ser humano:



Herdamos o patrimônio genético que interage com o meio, produzindo um duplo efeito interdependente: a personalização e a socialização. A pessoa se desenvolve no meio ao mesmo tempo em que se integra a ele. Herdamos o patrimônio cultural através da educação. Potencialmente cada um de nós carrega toda a humanidade. O homem é ao mesmo tempo plenamente biológico e plenamente cultural e deve aprender a estar no planeta, a ser terreno (MORIN, 2000).

Todos os aspectos do desenvolvimento estão integrados e são interdependentes; a divisão por aspectos (físico, emocional, social, cognitivo-intelectual) é meramente didática. O desenvolvimento psicológico não pode ignorar os aspectos biológicos e sociais.

O ser humano é um ser espiritual. Apontamos, pois, para o sentido da vida.

Fullat (1997, p. 146) resume no quadro a seguir o exposto:

O HUMANO

EDUCANDO	PROCESSOS EDUCADORES	SOCIEDADE
1. Consciência 2. Liberdade 3. Criatividade	Libertadores ou socráticos	Cultura (interpretações de mundo)
Programação social		
Programação biológica	Socializadores ou de aprendizagem	Instituições (família, escuela...)

De acordo com Vasconcellos (1997), o ser humano adulto e maduro tem como características fundamentais:

A **consciência** de sua própria existência, de sua singularidade e autonomia.

A **reflexão** de poder pensar a realidade, diferente de seu desejo e de sua fantasia.

A **liberdade** de poder modificar as exigências do meio, através de sua percepção, reflexão e capacidade decisória da ação dentro dos limites que a realidade impõe.

Núcleo psicológico

Fermoso (1994) faz uma análise das características do ser humano, que resumimos a continuação:

Ser em desenvolvimento. A sociabilidade vira socialidade pelo processo de socialização. Sem socialização não há humanização.

Ser plástico. A plasticidade é a capacidade de assimilar o meio identificando-se com ele. Graças à plasticidade o ser humano incorpora o modo de vida que lhe rodeia. A plasticidade converte o ser humano em vulnerável e influenciável.

Ser cognoscente. Tem a capacidade de conhecer a realidade, de conhecer e perceber ao outro.

Ser aprendiz. A socialização é basicamente um processo de aprendizagem, de aprendizagem social.

Ser comunicado e referido. A comunicação humana é a essência da socialidade. O ser humano é um ser referido espacial, temporal e subjetivamente (ontologicamente). A referência ao outro é psíquica e não apenas física; subjetiva e não apenas objetiva. Está ancorado espacial, temporal e ontologicamente. O ser humano precisa de pessoas de referência, premissa fundamental para a educação.

Ser de necessidades sociais. A educação deve assentar-se em motivações sólidas, para ser eficaz e duradoura, que sejam de índole social. A motivação, entendida psicologicamente, tem três fases: consciência de uma necessidade, aspiração legítima a satisfazê-la e ob-

tenção da satisfação. Ainda de acordo com Feroso (1994), as necessidades/motivações sociais que afetam o processo de educação são: necessidade de liderança/submissão, de admiração, de ajuda, de simpatizar, de amor e de logro de sucesso (obtenção de objetivos).

Núcleo sociocultural

Não é possível compreender o processo de socialização sem o conhecimento da realidade da população, dos problemas que enfrenta, dos recursos humanos e materiais que a comunidade possui, sem conhecer a sociedade. Para compreendê-lo não podemos, pois, separar a tríade: indivíduo, sociedade, cultura.

A socialização supõe adaptação às instituições, pelo menos nos mínimos exigíveis na comunidade, e interiorização das normas, costumes e valores.

O processo de socialização transmite cultura, faz o homem participar do bem social, o coloca em posição de responsabilidade frente aos outros e desenvolve sua personalidade. O ser humano se converte gradualmente numa pessoa autoconsciente, capaz de conhecer e de desenvolver autonomia. Ao socializar-se, a pessoa não se anula, se integra; não existe socialização, quando para inserir-se numa sociedade o ser humano tem que aniquilar-se, renunciar à suas capacidades.

Tornar-se humano é um processo sobre tudo sociocultural. Cada cultura é percebida pelos seus detentores como o modo natural de serem homens, qualquer sociedade possui uma cultura, desde o nível tribal até as sociedades nacionais modernas (RIBEIRO, 1987).

García Amilburu (apud BOUCHÉ PERIS, 2002), ao remontar-se à etimologia latina do verbo “colere” (cultivar), aponta um triplo sentido: físico (cultivar a terra), ético (cultivar-se de acordo ao ideal de “humanitas” clássico) e religioso (dar culto a Deus). Este triplo sentido abarca a razão técnica, a prática e a teórica. Sintetiza as diferentes acepções do termo cultura no quando a seguir (p. 89):

CULTURA ENTENDIDA COMO	OPÕE-SE A ESTA ACEPÇÃO
A. Conjunto de conhecimentos. A cultura geral é a informação básica que deveria possuir qualquer pessoa que pertence a um grupo social.	Incultura
B. Participação vital do sujeito nos conhecimentos que possui. Supõe um certo grau de capacidade crítica e de assimilação anterior.	Pedanteria
C. Formas de expressão artística e atividades que não são necessárias para a sobrevivência biológica, mas que conferem à vida humana um toque de distinção. Belas Artes.	Vulgaridade. Falta de sensibilidade estética
D. Âmbito sociocultural. Conjunto dos “artefatos” (conhecimentos, crenças, leis, costumes, técnicas e representações simbólicas) que caracterizam um determinado grupo humano e o distingue dos outros.	Estado selvagem próprio dos animais
E. Resultado da ação livre. Aquilo que na vida humana é irreduzível ao que resulta dos processos embriológicos.	O congênito

Cultura é o universo do sentido. Construir o humano é gestar a cada dia um sentido novo de viver. O sentido da vida marca nossas experiências, que são quase tão singulares quanto às impressões digitais. A realidade humana contempla, simultaneamente, as dimensões de universalidade, regionalidade e individualidade. Cada homem é como todos os outros homens, como alguns outros homens, como nenhum outro homem (BRUNER apud MORAIS, 1989). A cultura é relativa, a complexidade humana não permite homogeneizar o ser humano, sem que isso signifique negar sua humanidade. Todavia, a base da individualidade se ancora no conjunto de relações que se mantêm com os semelhantes. A pessoa desenvolve a consciência de si mesma a partir da integração entre o plano individual e o sociocultural.

2. Dimensão espiritual

Não é possível o processo de socialização, quando as necessidades básicas do indivíduo não são satisfeitas. Fullat (1997) afirma que a liberdade descansa sobre a não identificação entre “ser” e “dever-ser”. A partir de sua liberdade o ser humano é responsável.

Para Ponce (2001), a liberdade é a possibilidade de superação da imanência; a prática da liberdade é, portanto, uma forma de transcendência. A autora conclui, ainda, que humanização coincide com libertação:

Libertar-se das correntes da fome e da burocracia, do frio e da ignorância, é humanizar-se. Libertar-se do imanente, transcender-se para romper com a alienação, eis aí o caminho da plenitude do ser. Superar um sistema escravagista, bem como superar-me a cada instante, é humanizar-me (p. 20).

A libertação só será instaurada quando o próprio empobrecido for sujeito de seu processo (BOFF, 2003).

A liberdade deve compatibilizar as regras (sociais) e a vontade (individual). A ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade (MORIN, 2000).

Porque o ser humano que se descobre inacabado está à procura da plenitude. A espiritualidade é aquela atitude pela qual o ser humano se sente ligado ao todo (BOFF, 2003).

Quando há liberdade o futuro não é espera, é esperança. A esperança coloca à humanidade o desafio de construir o possível, de conquistar as utopias, o que “não é” mas pode “vir-a-ser” (RIOS, 2001). Eis aí o espaço da ética, a coerência entre o “ser” e o “dever-ser” mediatizada pela liberdade.

Por “Ethos” entendemos o conjunto das inspirações, dos valores e dos princípios que orientarão as relações humanas para com a natureza, para com as sociedades, para com as alteridades, para consigo mesmo e para com o sentido transcendente da existência: Deus (BOFF, 2003, p. 17).

Somos seres condicionados mas não determinados; desta maneira somos construtores de nós mesmos, construtores de sentido. E transformadores.

3. Conhecimento e educação

Partamos de uma definição simples de conhecimento: esforços para classificar, entender e explicar como e por que a realidade é como é e funciona como funciona. As pessoas e comunidades tendem a reconstruir a realidade, isto é, a “conhecê-la”, a fim de se orientarem na busca dos caminhos que levam à vida feliz, à vida boa (MADURO, 1994).

Cortella (2001) afirma que

conhecimento não é “revelação” nem “descoberta”, algo que já está pronto. Conhecimento é um processo, uma construção. A relação de conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto, tem que haver um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. Onde existe conhecimento existe “verdade”, fruto da relação sujeito-objeto. A verdade não é absoluta, é relativa, fruto de construções não só individuais, mas coletivas: históricas, sociais e culturais.

De acordo com Fullat (1997), existem vários tipos de verdades em função da existência de diversos tipos de conhecimento:

Verdades empíricas ou de realidade (comprovação).

Verdades formais ou de coerência ($2 + 2 = 4$)

Verdades existenciais ou de sentido.

A educação é o poder da verdade.

Nossa vida, nossa experiência, pessoal ou coletiva, influem sobre aquilo que conhecemos, também sobre o que desconhecemos e a maneira como conhecemos. Os indivíduos aprendem de maneiras muito diferentes em função de seus interesses, de suas possibilidades e das situações em que se encontram. O mecanismo geral de formação do conhecimento origina-se de uma necessidade, de uma discrepância ou de uma dificuldade, a qual pode ser imediata ou a longo prazo (DELVAL, 2001).

Para Freire (1996), existem alguns sinais que caracterizam a prática educativa. Para ele, toda prática educativa envolve:

Sujeitos: educador e educando.

Objetos de conhecimento (conteúdos).

Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou orienta a prática educativa.

Métodos, processos, técnicas de ensino e materiais didáti-

cos que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho que está impregnando o projeto pedagógico.

A educação deve ser verdadeira, para tanto, tem que conhecer e reconhecer a realidade do educando, tem que se basear numa relação autêntica e tem que ter “sentido”.

4. Tempo e educação

O ser humano vive em um mundo material, vive enlaçado com umas coordenadas espaço-temporais, é um ser referenciado. Ruiz Corbella (apud BOUCHÉ PERIS, 2002) afirma que o tempo tem sido uma referência constante ao longo da história da Pedagogia. Em primeiro lugar, como princípio organizador de toda a tarefa educativa, como um elemento objetivo a partir do qual se planifica a instrução. Mas, pouco a pouco, tem mais força a consideração do tempo subjetivo, do tempo antropológico, psicológico, social, cultural, a partir do qual cada educando vá elaborando seu próprio jeito de ser ao ritmo de seu crescimento. Conclui que a conjugação dos diversos âmbitos temporais numa unidade promotora de desenvolvimento e, talvez, um dos retos mais significativos para a Pedagogia na atualidade.

O homem é um ser histórico, e seu processo vital sempre se desenvolve sobre uma estrutura biográfica. Esta mesma estrutura é a que lhe permite situar-se por cima do tempo. Cada ser humano não se limite a viver, mas está fazendo história. Todo ser humano vive o presente de acordo a seu passado, a suas experiências, aos condicionamentos que está recebendo, e em função de um futuro, do que prevê que virá e do que ele deseja que seja. O ser humano é histórico porque, em lugar de quedar referenciado a si mesmo, queda aberto ao outro, ao que possa preenchê-lo; ou seja, ao sentido, à

legitimação do discurso histórico e biográfico. O homem pergunta pelo sentido na medida em que percebe a totalidade do tempo, incluindo o futuro (FULLAT, 1997).

Todo ser humano se sujeita de forma constantemente inter-relacionada a três processos temporais: o biológico, o biográfico e o sociocultural.

O tempo não é independente das coisas, nem dos seres. Não se dá nunca fora deles. A temporalidade será diferente dependendo se estamos falando de um processo físico, biológico, psíquico ou histórico. De acordo com cada estrutura processual lhe corresponderá uma linha temporal.

Vejamos como Ruiz Corbella (apud BOUCHÉ PERIS, 2002, p. 148) o ilustra:

TIPO DE PROCESSO		LINHA TEMPORAL
Físico		Sucessão
Biológico	—————>	Idade
Psíquico		Duração
Biográfico-histórico		Precisão

Em todo processo físico, a ordem temporal se contempla com o passo de um estado a outro das coisas. A sucessão de fatos dentro de uma linha contínua é constante. Todo se dá num antes e um depois que marcam a dinâmica e a evolução de toda a natureza.

O processo biológico se ordena em base a idade cronológica de cada ser vivo. Na ordem psíquica, a concreção da temporalidade se concretiza como duração, como vivência do tempo.

No processo biográfico-histórico, recolhe-se a histórica, a vida de cada um. Nele se contempla alguma coisa que vá passando – seu passado e seu presente –, mas no qual é possível uma antecipa-ção projetante, uma intervenção através da qual existe a possibi-

lidade de decidir o que se deseja ser. Desta forma, cada ser humano vá firmando pouco a pouco sua biografia, numa constante dinâmica de viver o presente entre a tensão de seu passado e do futuro que ainda está por vir.

O ser humano quando não pode integrar na linha temporal as experiências (autenticidade) se desintegra.

Desde esta perspectiva, a educação não acaba nunca. Antigamente se entendia a educação como algo próprio de uma idade e que terminava ao incorporar-se ao mundo do trabalho, após concluir os estudos. Todavia, nunca poderemos falar que já estamos suficientemente desenvolvidos, que somos seres maduros.

O “tempo de educação” é absolutamente individual. Da mesma maneira que o correlato da educabilidade é a educatividade, a vontade de querer educar, da existência de uma sociedade educadora, é imprescindível para a socialização eficaz, que a sociedade respeite o “tempo” de cada um. Mas não é fácil saber esperar, ter paciência, saber dar a cada um o tempo necessário.

Ruiz Corbella (apud BOUCHE PERIS, 2002) sintetiza:

Entende-se a educação como uma tarefa de futuro, pois o que se pretende é ajudar a que cada um atinja suas próprias metas, seus ideais, dar as coordenadas necessárias para afrontar o futuro. Em consequência, entende-se e se exige que a educação seja uma tarefa permanente, que deve acompanhar a cada pessoa o longo de toda sua vida (p. 152).

A educação deve possibilitar o futuro, preparar as pessoas não apenas para resolver problemas do presente, mas preparar para um futuro incerto. Aprender a adaptar-se, a resolver, a inovar, a antecipar face a uma realidade que muda constantemente são novas e fundamentais tarefas da educação, chave de sua tarefa humanizadora.

5. Mudança e educação

O Ciclo Vital está, intrinsecamente, acompanhado de mudanças (internas, externas ou de relação entre ambas), de períodos de maior estabilidade e de períodos de transição entre ambos. Enquanto a pessoa mantém sua capacidade de adaptação, está aberta às mudanças e ao desenvolvimento.

O mundo atual, pela sua vez, vive momentos de mudanças radicais e de grande velocidade; as relações espaço-tempo se alteraram coexistindo tempos culturalmente diferentes e a virtualidade redimensiona as experiências. Caem as certezas e o futuro perde sua dimensão de fácil previsibilidade. O futuro precisa ser construído, a vida precisa ser vivida.

Se a realidade muda, as relações têm que mudar. Não posso responder rigidamente à nova realidade, nem negar as mudanças. Precisamos conhecer a realidade e precisamos mudá-la, para resolver os problemas, para melhorá-la.

Desde um foco individual, todo processo de mudança contextualizado num processo maior de adaptação permite estabelecer três posições teóricas: modificar a realidade externa, modificar a si mesmo, ambas.

De alguma maneira, implicam credibilidade ou esperança de soluções, ou seja, acredita-se na capacidade de adaptação e reconhece-se a situação problemática que nos exige mudança. Mas, especialmente naqueles ambientes hostis, ou que consideramos sem saída, cabem outras estratégias, que supõem evitar ou negar o problema, que inviabilizam a transformação:

Fuga: pode consistir em mudança de lugar ou isolamento interior.

Pseudotransformação ou transformação artificial da realidade: álcool e outras drogas, delírio.

Rebelião, entendida como destruição da realidade hostil.

As estratégias adotadas dependem do poder da pessoa, da percepção que ela tem de conseguir adaptar-se (recursos internos) e da percepção dos recursos externos que tem à disposição. É a abordagem ecológica.

O tempo muda, a realidade muda constantemente, a educação tem que acompanhar as mudanças e promovê-las, preparando para estas mudanças. Educar para as mudanças.

6. Conceitos básicos para a educação social

Independentemente do enfoque com o qual a analisemos, a educação social estará determinada pelas suas características distintas: seu âmbito social e seu caráter pedagógico.

Se partirmos, de acordo com Serrano (2003), de que educação social é

aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva é transformadora no marco sociocultural que lhe rodeia, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador quanto do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do entorno ou criando, finalmente, novas alternativas (p. 136-7).

Analisemos:

Educação social é fundamentalmente ação, práxis, intervenção sistemática e fundamentada. (Lembremos os “sinais” que caracterizam a prática educativa).

Suporte, mediação e transferência. Podemos relacionar com

o conceito de “andaimaria” (scaffolding) de Bruner (apud AROLA, 2000). Os adultos põem andaimes quando o “edifício” que levantam não tem suficiente nível para se sustentar sozinho e os tiram quando não são mais necessários; mas tirá-los não significa arrincoar os andaimes, pelo contrário, sempre que necessário, quando se deseja provocar aprendizado voltá-los a utilizar um andar acima, num conteúdo mais complexo, até que o educando seja capaz de manter-se sem ajuda dos apoios dos demais. Transferência e mediação, no sentido de passar de um para outro e de um contexto a outro. Aprendizados que se transmitem a outros lugares em outros momentos (eixo espaço-temporal).

Favorece a sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, a inclusão social num duplo desenvolvimento: o ser humano se desenvolve na sociedade e contribui ao seu desenvolvimento, transformando-a. A criticidade (e a autocriticidade) é a base da transformação, do conhecimento. Poder pensar de maneira diferente a um desejo, descentrar-se, pessoal e institucionalmente. Para isso, temos que considerar que todos somos seres humanos, todos temos direito à humanidade. Integração e não exclusão.

No marco sociocultural que lhe rodeia. Exige respeito à cultura própria de cada cultura, evitando colonialismo cultural, desenraizamento de conteúdos. Como premissa de intervenção: mudar o ambiente antes que mudar de ambiente (ruptura ecológica).

Contando com os próprios recursos pessoas (do educador e do educando) e da comunidade já existentes. Num último caso, criando novas alternativas. Se o utilizarmos os recursos já existentes, quando acabar nossa intervenção a comunidade poderá continuar utilizando-os. Se utilizarmos recursos inexistentes na comunidade, corre-se o risco de que estes não permaneçam na comunidade, inviabilizando a continuidade das ações.

Refletamos alguns conceitos relacionados:

Empowerment (“fortalecimento” ou “empoderamento”): significa reconhecer a realidade e potencialidade de cada pessoa e da comunidade. As pessoas e as comunidades possuem recursos para

concretizar seu processo de transformação. Empowerment seria o processo pelo qual as pessoas, as organizações e as comunidades melhoram, progridem e logram o poder, o governo e o domínio sobre si mesmos, seu funcionamento e sua vida. Sugere tanto a determinação individual de cada um sobre a sua própria vida, como a participação democrática na vida da própria comunidade. Convergem o sentimento de controle pessoal, a influência e o interesse pelo poder social real, o poder político e os direitos legais.

Alterativo x alternativo: as transformações sociais, as mudanças, implicam alteração da realidade. Mudanças pessoais e institucionais, que devem priorizar as transformações das instituições existentes, adaptando-as às necessidades. No sentido contrário, as instituições tendem a burocratizar-se, a converter-se de meios em fins. Não podemos criar estruturas paralelas que se ignoram, com trabalhos fragmentados e desintegrados, que além de ineficácia supõem duplicação de recursos. Neste sentido, a educação social não substitui à escola, ao contrário, tem que pretender, interagindo com ela, caminhar para uma sociedade educadora.

Resiliência: é a capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se, ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade (GROTBERG apud MELILLO, 2001). Exige ter tido apoio irrestrito e incondicional de um adulto significativo, familiar ou não (WERNER apud MELILLO, 2001). É um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade.

Três componentes devem estar presentes, de acordo com Infante (apud MELILLO, 2001) no conceito de resiliência:

- noção de trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano;
- adaptação positiva ou superação da adversidade;
- o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem sobre o desenvolvimento humano.

A noção de processo descarta definitivamente a concepção de resiliência como um atributo pessoal e incorpora a idéia de que a adaptação positiva não é uma tarefa individual da criança (do ser humano em geral), mas que a família, a escola, a comunidade e a sociedade deverão prover recursos para que o ser humano possa desenvolver-se mais plenamente.

O conceito de resiliência, ao igual ao de andaimaria, exige propósitos construtivos, exige partir da realidade, partir do que a pessoa é ou tem e não do que ela não é ou não tem. É incompatível com o modelo de déficit.

Chegou a hora em que o ser humano pare de negar a humanidade de alguns. Em que a educação de qualidade para todos abra o caminho que nos leve a um mundo, onde a vida feliz deixe de ser privilégio de poucos.

Referências bibliográficas

AROLA, R.L. *Casa não é lar*. O abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico. São Paulo: Salesiana, 2000.

BOFF, L. *Ethos mundial*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BOUCHÉ-PERIS, H. et al. *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002.

CORTELLA, M.S. *A escola e o conhecimento*. Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2001.

DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERMOSO, P. *Pedagogia social*. Fundamentación científica. Barcelona: Herder, 1994.

FREIRE, P. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, M. (Org.). *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 53-62.

- FULLAT, O. *Antropologia filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- MADURO, O. *Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MELILLO, A. et al. *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós Argentina, 2001.
- MORAIS, R. *Filosofia, educação e sociedade: ensaios filosóficos*. Campinas: Papyrus, 1989.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PONCE, B. J. A aventura da liberdade. In: MARTINI, A. (Org.). *O humano, no lugar do sagrado*. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001. p. 15-22.
- RIBEIRO, D. *Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- RIOS, T. A. Ética e utopia. In: MARTINI, A. (Org.). *O humano, no lugar do sagrado*. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001. p. 23-32.
- SERRANO, G. P. *Pedagogia Social – Educación Social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: NARCEA, 2003.
- VASCONCELLOS, A. T. M. A relação família, escola e comunidade. In: FICHTNER, N. (Org.). *Prevenção, diagnóstico e tratamento dos transtornos mentais da infância e da adolescência*. Porto

Educação: Imaginário de um Mundo

Daner Hornich

Mestre em Filosofia pela PUC/SP

Resumo

A educação como imaginário de um mundo é o exercício de pensar o mundo, de pensar a relação no discurso e a ação no espaço cultural da produção, da técnica, da ciência e da arte, como exigência fundamental para uma sociedade democrática, transparente, ética prudente e dos bons costumes, o suporte para uma educação autônoma.

Palavras-chave

Imaginário – Educação – Formação de Professores.

Abstract

Education as a imaginary of a world is the effort to think about world, to think about action and discourse relationship in the cultural ambient of work, technics, science and art, as a fundamental requirement for a democratic society, a prudential ethics and morals, as a support for the education of autonomy.

Keywords

Imaginary – Education – Teacher Formation.

Por que a educação é o imaginário de um mundo? A educação projeta “significações imaginárias e instituições”¹ e constrói o seu imaginário, por meio do discurso e da ação.

Entendemos discurso como uma “articulação teórica”² que fundamenta suas atividades educativas numa prática cultural.

A prática cultural é a instigadora do domínio público, que é o espaço dos homens e das mulheres de ação e palavra, que manifestam em suas atividades “aquelas coisas cuja essência é aparecer e ser belas” (ARENDDT, 1992, p. 272).

O conceito de cultura deve ser compreendido como o cultivo do gosto, isto é, educação para a “sensibilidade à beleza” (ARENDDT, 1992, p. 265-267; FREIRE, 200, p. 39). Educar para a “sensibilidade à beleza”³ é o fio condutor da prática educativa que tem como objetivo a educação para a técnica, a ciência e a arte, ou, como argumentou Diderot:

A instrução adoça os caracteres, aclara sobre os deveres, sutiliza os vícios, os sufoca ou os vela, inspira o amor à ordem, à justiça e às virtudes, e acelera o nascimento do bom gosto em toda as coisas da vida. Os selvagens efetuam viagens imensas sem se falar, porque os selvagens são ignorantes. Os homens instruídos se procuram; gostam de se ver e de conversar. A ciência desperta o desejo da consideração. A pessoa quer ser apontada com o dedo e que se diga dela: ‘ Ei-lo, é ele’. Desse desejo nascem idéias de honra e de glória; e estes dois sentimentos, que elevam a alma e que a engrandecem, espalham ao mesmo tempo uma ponta de delicadeza sobre os costumes, procedimento e os discursos (DIDEROT, 2000, 264).

Sem esgotar as considerações de Diderot, pode-se argumentar que a educação é centro da prática cultural que fundamenta todo

o seu suporte teórico-prático para o diálogo, a autonomia, a ética, a transparência, os bons costumes e para a transformação da sociedade, como garantia da democracia. É necessário à formação técnico-científico do educando para que ele possa pensar criticamente a realidade social, política e histórica da sua inserção no mundo, sem cair na alienante viagem tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento.

A técnica para mundo imaginário da educação deve instruir o seu educando para o

... mundo de coisas feito pelo homem, o artifício humano construído pelo 'homo faber' só se torna uma morada para os homens mortais, um lar cuja estabilidade suportará e sobreviverá ao movimento continuamente mutável de suas vidas e ações, na medida em que transcende a mera funcionalidade das coisas produzidas para o consumo e mera utilidade dos objetos produzidos para o uso (ARENDDT, 1995, p. 186).

A técnica aqui empregada serve para instruir as crianças, os jovens e os adultos no uso efetivo e racional dos objetos produzidos para o desenvolvimento da solidariedade social.

A ciência deve ser compreendida na perspectiva kantiana da faculdade do entendimento que articula o conhecimento nas ciências dentro das possibilidades da razão limitada:

O conhecimento de todo entendimento, pelo menos do entendimento humano, é um conhecimento por conceitos, que não é intuitivo, mas discursivo. Todas as intuições, enquanto sensíveis, assentam em afecções e os conceitos, por suas vezes, em funções. Entendo por funções a unidade da acção que consiste em ordenar diversas representações sob uma representação comum (KANT, 1994, A 68 e B 93).

A faculdade do entendimento humano é a função capaz de conhecimento por conceito e ciência, embora não se fundamente na intuição e na experiência possível. A ciência, portanto, é o fundamento⁴ da emancipação do homem para que ele não fique preso ao mundo da barbárie.⁵

De acordo com Hannah Arendt, em relação à arte argumenta-se que a educação para o “juízo do gosto”, traz a informação de que

o mundo é objeto primário, e não o homem, nem a vida do homem, nem seu eu (...) considera-se corretamente os julgamentos de gosto como arbitrário, visto não serem forçosos no sentido em que fatos demonstráveis ou verdade racionalmente provada nos forçam a acordo. Eles têm em comum com as opiniões políticas o serem persuasivos; a pessoa que julga – como diz KANT com muita beleza – apenas pode ‘suplicar a aquiescência de cada um dos demais’, com a esperança de eventualmente chegar a um acordo com eles (ARENDDT, 1992, p. 277).

Educar o educando para a arte é educar para a cidadania, isto é, educar para o exercício da capacidade de recordar, imaginar, pensar, indagar, duvidar e julgar as experiências-limite do mundo, na possibilidade de buscar-se, pelo consenso, a criatividade e imaginação e nossa comunicabilidade como meios da sociabilidade.

A educação dentro desse arco imaginário do mundo funda-se em defender uma prática educativa que corresponde ao apelo do mundo – e a resposta a esse apelo consiste em compreender e testemunhar⁶ com seriedade o que se ensina, em relação ao conhecimento, a liberdade e às artes.

Dentro desse imaginário educativo-cultural temos a figura do educador que é a autoridade por excelência na educação das crianças, dos jovens e dos adultos. Mas por que o educador é autoridade? Quem dá ao educador suporte para tal empreendimento? E por que dentro desse imaginário educativo-cultural a figura do educar é importante?

A autoridade⁷ do educador está centralizada na capacidade de acrescentar algo na vida da criança, dos jovens e dos adultos (alfabetização de adultos). Mas o que seria essa capacidade do educador, de acrescentar ou mesmo aumentar algo na vida do educando? O educador na sua prática educativa tece teias e imagens atualizadas de um conjunto de tradições, inovações, técnicas, produções, ilustrações e opiniões que são provocações para a nossa capacidade de pensar, de projetar, de comparar, de pressupor, de decidir, de julgar, de esperar, de decidir e de sonhar as linhas imaginárias do mundo – tarefa-suporte que fundamenta todo o empreendimento do educador.

A figura imaginária desse educador dentro desse universo imaginário educativo-cultural é o de ser um provocador do conhecimento, da técnica, da ciência e da arte que muda com suas possibilidades a convivência humana no mundo. A relação entre a teoria e a prática neste contexto é a dialética – discutir até o fim, que se realiza na experiência cotidiana da pluralidade.

A proposta dialética é a imagem da parteira que gera o conhecimento e a interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1981, p. 81) como uma atitude de vida que se configura na curiosidade, na abertura, na imaginação, na intuição, na observação, na crítica, na dúvida, no sentido e no significado das coisas, como prática coletiva de aprendizagem.

A educação como imaginário de um mundo é o exercício de pensar o mundo, de pensar a relação no discurso e a ação no espaço cultural da produção, da técnica, da ciência e da arte, como exigên-

cia fundamental para uma sociedade democrática, transparente, ética prudente e dos bons costumes, o suporte para uma educação autônoma.

Se a educação autônoma é o elemento basilar do imaginário de um mundo, como deve ser a formação do educador? A mente desse educador deve ser educada e cultivada para que ele possa traçar com suas próprias linhas o exercício de cuidar, de preservar e de inovar o seu espaço, a partir do fenômeno do gosto, que possibilita a “experiência do belo” que ao ser humanizado cria a cultura.⁸

A formação do educador deve ser humanista, pois

... o humanista (...) não é um especialista, exerce uma faculdade de julgamento e de gosto que está além da coerção que nos impõe cada especialidade. A ‘humanitas romana’ aplicava-se a homens que eram livres sob todos os aspectos, e para quem a questão da liberdade, de ser livre de coerção, era a decisiva – mesmo na filosofia, mesmo na Ciência, mesmo nas Artes. Diz Cícero: No que concerne à minha associação com os homens e coisas, recuso-me a ser coagido, ainda que pela verdade e pela beleza (ARENDDT, 1992, p. 280).

Esse humanismo é o resultado da prática cultural que sabe cuidar, admirar e inovar as coisas do mundo. A vocação do educador humanista é a de comunicar e exprimir o que se pensa, principalmente em assuntos que dizem respeito aos seres humanos.

Assumir uma educação humanista é assumir o destino comum dos seres humanos,⁹ aproximando as ações dos educadores das decisões dos modelos alternativos de educação e da cidadania que se pretende projetar ao socializar o conhecimento, com pensamento crítico e aberto às indagações e às inquietações que surgem nas sombras do nosso tempo tarefeiro, excludente, burocrático, estratégico, impessoal e atribulado pelas modificações da prática financeira.

A educação, imaginário de um mundo na formação do educador, consiste em cultivar, habitar, tomar conta, criar, preservar e saber vivenciar o fenômeno do gosto, que possibilita a “experiência do belo” que, ao ser humanizado, cria práticas culturais, que brilham ao se manifestar no mundo humano.

Notas

¹ CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987, p. 11.

² “Apesar de toda a diversidade dos interesses, o elemento subjetivo no conhecimento dos homens não é sua arbitrariedade, mas a participação de sua capacidade, sua educação, seu trabalho, em suma, de sua própria história, que deve ser compreendida em conexão com a história da sociedade” (HORKEIMER, Max. *Teoria Crítica: uma documentação* Tomo I. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva 1999, p. 29).

³ “KANT diz: ‘É belo aquilo que me apraz no mero ato de julgar.’ Isto é: não importa se apraz ou não na percepção; aquilo que apraz simplesmente na percepção é gratificante, e não belo. Apraz na representação: imaginação preparou-o de modo que agora possa refletir sobre ele: “operação da reflexão” (ARENDT, Hannah. *A vida do Espírito: o pensar, o querer e o julgar*. Tradução de Antonio Abranches e César Augusto R. de Almeida. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, p. 376).

⁴ Entende-se aqui o estatuto da ciência como possibilidade crítica que “... é justamente o de confrontar a ciência com tudo aquilo que, por não ser científico, foi banido do reino do conhecimento, trata-se de questionar a ciência a partir de critérios extracientíficos. (...) trata-se de questionar e de derrubar o muro aparentemente intransponível que separa radicalmente o ‘saber objetivo’ do ‘saber subjetivo’. Tal empreendimento possibilita que a ideologia dominante do saber perca a base de sustentação que lhe conferem as ciências. Porque vem atestar que os cientistas não têm mais direito de *acreditar* na existência de um *lugar* de objetividade (a ciência), de um lugar não-ideológico onde a verdade se instalou e de onde a ciência se apresentaria como a portadora de oráculos para os homens, como a depositária exclusiva e patenteada de todos os seus segredos, como se ela

fosse um santuário sagrado de onde deveriam jorrar as torrentes do saber perdido” (JAPIASSU, Hilton. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1981, p. 78).

⁵ “Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Aufklärung)” (KANT, Immanuel. *Textos seletos*: Respostas à pergunta: O que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”). Tradução de Floriano Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100.

⁶ “É preciso testemunhar a nossos filhos que é possível ser coerente, mais ainda, que ser coerente não é um final de inteireza de nosso ser. Afinal a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. Por isso, não sou coerente para ser compensado, elogiado, aplaudido” (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Perspectiva e Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p. 45.

⁷ “A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, ‘aumentar’, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação” (ARENDT, Hannah. *Entre o passado e Futuro*. Tradução de Mauro W.; Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 163).

⁸ “O gosto humaniza o mundo do belo ao ser por ele engolfado; cuida do belo à sua própria maneira “pessoal” e produz assim uma ‘cultura’ (ARENDT, 1992, p. 279).

⁹ “... KANT afirma tratar-se da efetivação do ‘mais alto fim planejado para o homem, isto é, a socialização’ (Geselligkeit)” (ARENDT, Hannah. *Lições sobre filosofia política de KANT*. Tradução de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1993, p. 15).

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *A vida do Espírito*: o pensar, o querer e o julgar. Tradução de Antonio Abranches; César Augusto R. de Almeida. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ARENDT, Hannah. *Lições sobre filosofia política de Kant*. Tradução de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *Entre o passado e futuro*. Tradução de Mauro W.; Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987.

DIDEROT, D. Diderot: *Obras I* – filosofia e política. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Perspectiva e Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

HORKEIMER, Max. *Teoria Crítica: uma documentação Tomo I*. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JAPIASSU, Hilton. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994

_____. *Textos seletos*. Tradução de Floriano Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

O Pós-Moderno na Didática

Eliana Nunes da Silva

Professora de Didática do Centro UNISAL
e da Faculdade de Valinhos

Resumo

Neste artigo, discute-se as possibilidades abertas para o desenvolvimento da didática a partir das questões levantadas pela pós-modernidade, como um discurso em favor do novo na educação. Discute-se o novo em seu caráter contraditório de construtor de alternativas e de simples reformador de velhas propostas com novas roupagens. Conclui-se que a tendência pós-moderna propicia uma fecundidade na sua produção teórica, no entanto tende a limitar-se ao papel de nutrir as políticas reformistas neoliberais que condicionam a educação à lógica do mercado, o que nos leva a entender também que o percurso do “novo” somente se consolida enquanto ideologia.

Palavras-chave

Didática – Pós-Modernidade – Contemporaneidade.

Abstract

This paper discuss the possibilities opened by post-modernity issues and their implications to Didactics, mainly the discourse centered on the “new” in Education. We approach the contradictory character of “new” as an alternative constructor or simply reformer of old ideologies. The post-modern tendencies can provide new theoretic productions, but

they can be restricted to neoliberal reformist politics, in a market-centered view of education. The consolidation of “new” is made only as an ideology.

Keywords

Didactics – Post-Modern Society – Contemporarity.

Nas últimas décadas temos vivido, no campo da pesquisa em Educação, a chamada “crise dos paradigmas” que alimenta um caloroso debate em torno das teorizações na Pedagogia. Supostamente marca um momento de ruptura com o referencial marxista, que centra suas análises sobre a escola tomando por base a crítica ao seu papel na sociedade capitalista.

O discurso pós-moderno dá por superado este quadro explicativo, engendrando novas temáticas que irão focar o universo micro (e não macro) dos sujeitos, a subjetividade, a descrição da diversidade cultural produzida no cotidiano. A base na infraestrutura econômica não é mais o ponto de partida para as reflexões sobre os problemas da escola e da sociedade.

As implicações deste debate recaem sobre o trabalho pedagógico nas escolas. Os professores ora se sentem atraídos pelo discurso da inovação pedagógica, ora reconhecem como válidas as críticas que denunciam a despolitização contida no discurso da inovação. A ambigüidade que retrata a produção do conhecimento pedagógico hoje revela o contraditório caminho entre propor alternativas para a prática pedagógica nas escolas (visando sua democratização) e criticar as bases teóricas e ideológicas implícitas nas teses que defendem a inovação pedagógica e que embasam as políticas reformistas.

Temas como a Inclusão, as Competências, a Pedagogia das Diferenças, dentre outros, fomentam as reformas educativas em curso, no cenário nacional e internacional. Dentro das tendências

reformistas encontramos um discurso de respeito às diferenças, de valorização do outro, de ampliação da igualdade social. No contraponto, a crítica enfatiza a relação entre educação, globalização e neoliberalismo, questionando o discurso do “novo” como ideológico e estratégico para os objetivos de reprodução do capitalismo, e, portanto, de exploração entre os homens.

Entre as reformas, as alternativas e a crítica, como se situa o campo da Didática? Como a Didática tem assimilado o referencial pós-moderno nas suas teorizações, e quais as implicações desta assimilação no seu processo de reconstrução?

Para responder a estas questões, nos reportaremos, como ponto de partida, ao movimento de revisão da Didática como marco histórico da Pedagogia brasileira na década de 80. Partindo da problematização do esvaziamento teórico-político da Didática nos cursos de formação de professores brasileiros, o desafio colocado pelos teóricos engajados era o de superação de uma Didática Instrumental rumo à construção de uma Didática Fundamental (CANDAU, 1997).

Na obra *Rumo a uma Nova Didática*, Candau (2002) sintetiza os pressupostos teóricos delineados no 1.º Seminário “A Didática em Questão” realizado na PUC/RJ em 1982, e anuncia:

A Didática passa por uma momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo. Trata-se de um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio, de busca de caminhos que têm de ser construídos através do trabalho conjunto dos profissionais da área com os professores de primeiro e segundo graus. É pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática (p. 14).

A passagem revela grande expectativa que se abre, em torno da polêmica sobre o papel da Didática na formação dos educadores

brasileiros, de reformulação teórica alimentada por um referencial crítico, o qual explicita o compromisso político “chamando” os professores para este engajamento. Num período pós-ditadura, este fôlego marcou a educação no ensejo de superar a cultura tecnicista instalada no meio educativo e politizar o pensamento pedagógico.

O referencial marxista se firma nas análises no interior da Pedagogia, tomando como princípio a relação entre realidade educacional e realidade social, de modo a explicar as práticas pedagógicas como reprodutoras desta realidade (social) e produzidas por esta.

Saviani (2001), em *Escola e Democracia*, analisa as tendências pedagógicas marcantes na escola brasileira, e esclarece:

(...) Se as pedagogias tradicional e nova podiam alimentar a expectativa de que os métodos por elas propostos poderiam ter aceitação universal, isto devia-se ao fato de que dissociavam a educação da sociedade, concebendo esta como harmoniosa, não-contraditória. Já o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. (...) Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de ‘pedagogia revolucionária’, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção (p. 75-76).

A obra de Saviani também constitui num marco histórico da Pedagogia brasileira, quando este autor elabora a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta de ação concreta para a escola pública, ao preconizar a democratização dos conteúdos socioculturais, científicos e artísticos para as classes populares (Saviani, 1997). Esta corrente pedagógica influenciou um grande número de educadores brasileiros, com expressão no meio acadêmico.

Do marco teórico que ganha expressão histórica na Pedagogia brasileira (década de 80), com o movimento “A Didática em Questão” e o referencial marxista lançado pela Pedagogia Histórico-Crítica, surgem pesquisas na década de 90 que irão analisar o movimento de reconstrução da Didática.

Marilda da Silva (1995), na obra *Controvérsias em Didática*, analisa o movimento “A Didática em Questão” e, na sua conclusão, enfatiza a necessidade de continuidade deste movimento que, na sua expressão, se encontra “bastante quebrado” (p. 87).

A autora valoriza, no movimento, a problematização sobre a natureza técnica da didática, e a necessidade de situá-la historicamente, contextualizando a prática pedagógica mediadora entre a sociedade e a escola. No entanto, conclui que o movimento levantou questões de cunho epistemológico, mas a falta de definição dos fundamentos comprometeu o seu processo de reconstrução. Oliveira (1998), ao fazer um balanço do desenvolvimento da Didática no Brasil e das tendências teóricas que se configuram nas pesquisas da área, fruto do movimento de revisão, afirma:

(...) as posições defendem a ruptura com as propostas prescritivas do momento liberal; o compromisso com o ensino voltado para os interesses das classes populares; a importância do não-desconhecimento do papel que o ensino e a escola vêm assumindo no sentido de favorecer, ao mesmo tempo, a reprodução e a transformação sociais (p. 22).

A autora explicita, ainda, a diversidade das posições e tendências teóricas, a respeito do conteúdo/concepção de ensino no interior da Didática. Segundo ela, duas grandes posições se dividem: a primeira, com base na psicologia, trata o ensino na perspectiva da aprendizagem; a segunda, com base na sociologia, trata o ensino na perspectiva da prática social. Nestes troncos destacam-se as pesquisas com aporte no construtivismo, nos estudos etnográficos sobre o cotidiano escolar, temáticas em torno da avaliação, fatores subjetivos e culturais no processo de formação docente. Assim sintetiza:

(...) no presente momento de desenvolvimento, uma forte tendência na disciplina didática é de se discutir com os futuros professores a prática docente, buscando instrumentalizá-los para a construção de uma nova prática (p. 25).

No entanto, a problematização que fazemos é no sentido de que, sob qual olhar ideológico se constrói essa “nova prática”. Temos notado que, no interior da Didática, esse discurso da inovação tem sido predominante, o que nos leva a supor, também, que ele se distancia, por um lado, de um olhar mais crítico quando aborda a relação escola-sociedade, e se aproxima, por outro lado, das políticas oficiais propagadoras das reformas educativas.

Para fundamentar tal suposição, tomaremos como objeto de análise uma das obras de uma teórica bastante conceituada no campo da Didática. Em *Pedagogia das Diferenças na sala de aula*, Marli André (1999) sintetiza a recente teorização do sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Tomando por base o referencial do autor, André organiza, nesta obra, uma coletânea de artigos que discutem (através de pesquisas do cotidiano escolar brasileiro) as possibilidades de superação do fracasso escolar. A tese central é de que os professores saibam trabalhar com as diferenças socioculturais dos alunos,

de modo a ampliar suas possibilidades de sucesso na aprendizagem.

Sobre seus pressupostos, afirma:

As pedagogias diferenciadas assumem as idéias mestras da escola nova: o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio. Assumem também os princípios das correntes construtivistas e interacionistas de que a aprendizagem ocorre através de um processo ativo de envolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, que decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro. Enfatizam o ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações-problema (p. 19) (*grifamos*).

A autora afirma que pôr em prática o ensino diferenciado supõe vencer preconceitos. Para isso, adverte:

(...) é preciso vencer a tendência de ver tudo de forma linear e unidirecional. Dizer ‘enquanto a sociedade, a escola, os alunos, os pais, os programas não se modificarem, eu não posso fazer nada’ é uma posição muito cômoda e paralisante. Seria absurdo negar o peso dos fatores estruturais, diz Perrenoud, mas é preciso vencer a imobilidade diante deles e relativizar o seu papel (p. 21) (*grifamos*).

A inovação na Didática ganha sentido nesta passagem:

É nesse momento que se tornam mais necessárias algumas disposições como a flexibilidade, a criatividade, a coragem de inovar. É preciso ser flexível para pôr em dúvida formas de organização escolar correntes, soluções e caminhos já percorridos. É preciso ser criativo para inventar novas formas de organização e de ação. É preciso

ter coragem de correr riscos, dispor-se a experimentar, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo (p. 24) (*grifamos*).

Ao adotar o referencial de Perrenoud como embasamento para as práticas pedagógicas inovadoras, André afirma:

Suas propostas de uso da avaliação formativa, de construção de uma pedagogia diferenciada, de trabalhar em torno das competências oferecem valiosas pistas para quem deseja enfrentar o grande desafio de atenuar as desigualdades que estão presentes na escola, fazendo com que não apenas uma parcela, mas todos os alunos apropriem do saber sistematizado (p. 12) (*grifamos*).

O recorte teórico constitui-se num indicador dos “novos” rumos que a ciência didática vem tomando na produção acadêmica. O destaque das palavras-chave procura revelar a elaboração de uma ideologia da inovação dos métodos de ensino, que depende mais da “coragem”, da “flexibilidade”, “criatividade”, da “aceitação das incertezas”, o que supõe “relativizar o peso dos fatores estruturais”, para conseguir “atenuar as desigualdades presentes na escola”, atribuindo ao professor um percurso individual que independe das condições concretas de trabalho, além do que, projeta uma expectativa de mudança na escola indiferente ao sistema econômico gerador das desigualdades sociais.

O mais recente Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XI ENDIPE), realizado em Goiânia (GO) em maio do presente ano, trouxe como tema central *Igualdade e Diversidade na Educação*. Nos simpósios, mesas-redondas e painéis, ganharam destaque discussões em torno de temáticas sobre Inclusão Escolar, Construtivismos, Saberes e Competências, Reinvenções Curriculares, Tecnologias e Educação, Relativismo Cultural, “Reconceptualizaciones de la didáctica”, dentre outros, sendo que a con-

ferência de abertura trazia como tema “Identidades culturais no contexto da globalização”.

Se entendermos que o importante congresso nasce do movimento de revisão da Didática na década de 80, que naquele contexto colocou que a perspectiva fundamental da Didática “analisa as diferentes metodologias, explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam (...)”, e que, nesta perspectiva, “a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social (...)” (CANDAUI, 1997, p. 21), problematizamos se os (novos) rumos que a didática fundamental tomou refletem o contexto em que estamos vivendo de “crise dos paradigmas”, e, se sua teorização em construção tende ao distanciamento do referencial marxista e, portanto, à incorporação do referencial pós-moderno (transição de discurso paradigmático).

Numa das obras que inaugura no Brasil o debate em torno da questão da “crise dos paradigmas”, organizada a partir de reflexões dos principais representantes da chamada “Pedagogia Crítica”, Giroux (1993) ao analisar as apropriações do discurso pós-modernista, afirma:

Nessa perspectiva, todas as alegações em favor da existência de uma razão universal e de uma competência imparcial são rejeitadas em favor de uma parcialidade e de uma especificidade do discurso. As abstrações gerais que negam a especificidade e a particularidade da vida cotidiana, que varrem da existência o particular e o local, que suprimem a diferença, em nome da universalização das categorias, são rejeitadas como totalitárias e terroristas.

(...) Lidos de forma mais positiva, os pós-modernistas estão argumentando em favor de uma pluralidade de vozes e de narrativas, isto é, em favor de diferentes narrativas que apresentem o não-representável, em favor de estórias que surjam de lutas historicamente específicas.

De forma similar, o discurso pós-moderno está tentando, com sua ênfase no específico e no normativo, situar a razão e o conhecimento no interior – e não no exterior – de configurações particulares de espaço, lugar, tempo e poder (p. 51-52).

Em obra mais recente, Goergen (2001) reflete sobre as relações entre *Pós-Modernidade, Ética e Educação*. Num quadro histórico/filosófico apresenta, em síntese, os conceitos de modernidade e pós-modernidade e o enfrentamento teórico entre ambos. Reflete sobre os desdobramentos deste debate para a pedagogia hoje.

Sobre este aspecto, analisa:

É um discurso resignatário, que abre mão de um projeto social transformador que possa conduzir o homem e a sociedade para além da realidade atualmente vivida. Se qualquer forma de pensamento que aspire a um fundamento passa a ser visto como consequência de uma perversa tendência totalitária e ideológica (como são qualificadas as metanarrativas pelos pós-modernos) que esconde o caráter essencialmente efêmero da realidade e das linguagens que lhe dão forma, onde então ancorar um discurso e uma prática pedagógica emancipadora, crítica? Deve, então, a educação também assumir uma posição resignatária, abrir mão de um projeto social e cultural mais amplo e coletivo para apenas administrar os espaços pequenos, os nexos locais, as vozes do idêntico (...)?” (p. 67-68).

O autor adverte sobre a proximidade entre a teoria/discurso pós-moderno com as teses do neoliberalismo. Para isso destaca os novos conceitos de fluxo, localidade, multiculturalidade, tempo flexível/relativo, incertezas, os quais apontam para interesses do capitalismo em curso, conceitos estes que acabam por refletir no campo educativo.

Na sua expressão, o pós-modernismo anda de mãos dadas com o neoliberalismo (p. 75), quando sucumbe à idéia de adaptação instituída pelo mercado.

O autor finaliza que

este é o cenário que se descortina para a educação hoje. Sem dúvida, um cenário de crise porque estão sendo desestabilizados os principais alicerces do pensamento moderno sobre os quais se funda, ainda, a prática educativa. (...) São rejeitadas as grandes narrativas, as tradições epistemológicas, a centralidade do sujeito, a história como processo unidirecional, em permanente progresso. O pensamento pós-moderno (...) reflete uma realidade em transformação que precisa ser assumida criticamente pela teoria educacional e refletida na perspectiva de seu significado, presente e futuro, para a prática pedagógica (p. 76).

Se entendermos que o campo da Didática contribui para a identificação dos sentidos da prática pedagógica nas escolas, sua teorização passa necessariamente por orientações filosóficas que irão assegurar a base de explicação desses (possíveis) sentidos.

Partindo do movimento histórico que marca uma ruptura, vinculando a produção do conhecimento didático com princípios teóricos que explicitam uma concepção crítica de homem, mundo, sociedade e educação, e um compromisso político com a transformação social traduzido em luta pela democratização da escola pública, é possível afirmar que este referencial na Didática está sendo abandonado (porque ultrapassado/superado), e substituído por um outro (novas temáticas) que não se propõe a enxergar as contradições sociais nem criticar os mecanismos produtores dessas contradições, mas irá propor alternativas inovadoras para a prática pedagógica nas escolas que amenizem as desigualdades, partindo da valorização das culturas e da tolerância às diferenças, do respeito à diversidade?

Na produção do conhecimento didático hoje, a incorporação do referencial pós-moderno aponta para um processo de despolitização? Esta problematização ajudaria compreender, também, a ambivalência vivida por nós, educadores, entre tecermos a crítica sobre a realidade educacional, e aderirmos às propostas alternativas que se apresentam neste momento histórico?

Pretendemos, com estas reflexões, apontar que a ciência Didática trava, no seu interior, um processo de grande contradição entre a elaboração de fundamentos que subsidiem a prática pedagógica nas escolas, dentro das possibilidades históricas, e o posicionar-se criticamente frente ao contexto econômico, político, social e educacional. Arriscamos concluir, provisoriamente, que o abraço da área para a tendência pós-moderna propicia uma fecundidade na sua produção teórica, no entanto tende a limitar-se ao papel de nutrir as políticas reformistas neoliberais que condicionam a educação à lógica do mercado, o que nos leva a entender também que o percurso do “novo” somente se consolida enquanto ideologia.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.). _____. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 11, 2002, Goiânia, *Anais...*, Goiânia, 2002.

GIROUX, H. O Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, Ética e Educação*, Campinas: Papirus, 2001.

- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Munchhausen*. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998.
- SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*, Campinas: Autores Associados; HISTEDBR. Caçador: UnC, 2001.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, M. da. *Controvérsias em didática*. Campinas: Papirus, 1995.

A Liberdade de Aprendizagem como Base aos Métodos de Informação e aos Processos de Formação para uma Educação Sócio-Comunitária – Primeira Abordagem

João Ribeiro Júnior

Doutor em Educação pela UNICAMP/Campinas
Professor no Programa de Mestrado em Educação no Centro UNISAL/Americana

Resumo

Este trabalho pretende discutir o conceito de liberdade de aprendizagem, suas implicações com as estratégias de ensino empregadas na educação sócio-comunitária.

Palavras-chave

Aprendizagem – Planejamento – Técnicas de Ensino – Educação Sócio-Comunitária – Democracia.

Abstract

This paper intends to discuss the concept of liberty of learning and its implications for the teaching strategic, used in the in the social communitarian education.

Keywords

Liberty — Planing — Teaching Techniques — Social Communitarian Education — Democracy.

1. A liberdade de aprendizagem

A aprendizagem não deve ser uma mera acumulação de conhecimentos, uma interação verbal de saberes vividos, não só em salas de aula, como numa comunidade. O modo de pensar deve afetar o *saber algo sobre algo* (esquemas conceituais), como *saber o que fazer e como fazer com o que se sabe sobre algo* (conhecimentos sobre procedimentos) e *saber quando fazê-lo* (conhecimento sobre em que condições usar o que se sabe).

O aluno, para conseguir tudo isso, necessita de certas estratégias de aprendizagem, entendidas aqui como seqüências integradas de procedimentos como o proposto de facilitar a sua aquisição.

Novaski (1993) já salientara que a sala de aula é um momento privilegiado em que o ensino e a aprendizagem se dão por meio do debate entre professores e alunos, evidenciando que a eficácia do ensino depende de interação entre alunos e professores, onde cada um respectivamente utiliza-se de estratégias de aprendizagem e de ensino. Nesse sentido, não basta ao professor apenas o domínio de algumas técnicas de ensino, mas a aplicação consciente destas nos momentos adequados.

E de acordo com Sternberg (1994), para os professores terem êxito no ensino precisam de várias estratégias e métodos de ensino, pois só assim alcançarão os diferentes estilos dos estudantes, que estão ali para aprender. Curtis e Winsor (1993) complementam que o estudante adulto apresenta uma diversidade de estilos de aprendizagem. É preciso que os professores criem um ambiente de aprendizagem que intrigue o aluno constantemente, que combine experiências visuais e interativas com formas socráticas de conversação que ajudam os estudantes a criarem modelos mentais e generalizarem suas experiências, que desenvolva um sistema de atividades de pensamento, uma arquitetura cognitiva, para a unificação das experiências. Gregorc (1979), realizando experiências com crianças, adolescentes e adultos, constatou que a maioria dos

indivíduos aprende mais facilmente em certos ambientes e sob certas condições do que em outros.

Tudo isso faz parte do conceito de aprendizagem, que é representado, simultaneamente, por três componentes: a) trata-se do modo com que se processa a informação; b) consiste em uma seleção dinâmica de estratégias de aprendizagem; e c) compromete a própria percepção do aluno com respeito a sua aprendizagem.

Seja como for, a preocupação é sempre com o êxito dos alunos. O uso desta ou daquela aprendizagem é o que irá determinar o estilo de aprendizagem do aluno, sobre a qual existem muitas maneiras de entender. Apesar da variedade de conceitos de aprendizagem, no fundo trata-se de saber como a mente processa a informação, do modo como se vale de certas estratégias de aprendizagem para trabalhá-la, como a mente é influenciada pelas percepções de cada aluno, como a finalidade de lograr aprendizagens significativas e eficazes (Cardoso, 1998, p. 136).

Ora, como já salientou Keefe (1988), o que nos permite compreender o conceito de aprendizagem em sua acepção mais precisa, é que não podemos esquecer os comportamentos cognitivos, afetivos e, mesmo, fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis, de como os alunos percebem, interagem e respondem ao seu ambiente de aprendizagem; mas, para tanto, e essencialmente, deverá haver liberdade de aprendizagem.

Entendo que a função primordial da educação sócio-comunitária é formar principalmente para a liberdade; tarefa esta que é algo que está muito além de transmitir conhecimentos, algo mais do que objetivos didáticos, que não participam da essencialidade dos processos mentais dos educando.

Como tudo quanto se refere à autonomia do aluno, a liberdade dele no ensino tem limites e restrições impostas pela natureza do trabalho, o nível de desenvolvimento intelectual e o sossego e a tranqüilidade que exige a concentração da atenção nas tarefas escolares, tanto individuais como coletivas.

O dever dos professores é estimular os alunos, dando-lhes a conhecer a meta a que podem dirigir-se de acordo com a capacidade e o quociente de aproveitamento. Isto estimulará a atividade e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor.

O diálogo dos alunos entre si e com o professor será favorecido, sem deixar, porém,

... de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levando em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1983, p. 72-73).

Em nenhuma situação didática, o professor esquecerá que sua função mais importante é criar condições de ação, respeitando-se estritamente os níveis de desenvolvimento mental. O professor é, portanto, um auxiliar que deve provocar e entreter indagações, encorajar a procura, propor questões e exercícios, dirigir discussões, tudo com objetivos mais amplos do que conferir conceitos ou notas. Deve, principalmente, lembrar-se de que nada pode ser imposto à força na mente do outro. O autoritarismo não responde aos ideais da pessoa humana. Liberdade para ensinar e aprender, sim. É com liberdade que a vida se mostra essencialmente humana e criadora, vida plena de sentido espiritual, de emoção e sentimento, não menos importante que a inteligência e a razão, porque faz parte do homem integral.

As condições sociais não permitem, muitas vezes, dar livre vazão à liberdade; assim, a melhor solução para este problema é oferecida pela visão de que a sociedade não é uma mera soma de indivíduos, senão algo assim como uma síntese, uma unidade dinâmica, determinada pelo processo de interação do todo com suas

partes constituintes. É nesta síntese que se verifica o encontro da pessoa consigo mesmo, no instante em que se encontra com o outro. Este encontro promove a aceitação do outro, induzindo a pessoa considerá-lo em toda sua alteridade, ou seja, reconhece-lhe sua interioridade.

Os valores e fins que regulam uma sociedade não são, portanto, produtos de impulsos exteriores, senão de forças que emergem da interioridade da pessoa considerada como componente como componente básico de uma sociedade.

A pessoa é uma consciência que se conhece pensando o mundo. É mais interiormente uma consciência que se conhece como capaz de criar cultura, transformando intencionalmente a natureza pelo trabalho, e como consciência que se constrói a si mesma ao criar cultura, na medida em que, no processo de comunicação com o outro, exerce a liberdade pelo livre dom de si no amor.

A pessoa começa a encontrar-se consigo mesmo por meio do conhecimento do mundo, porém somente se reconhece como liberdade criadora e como profundidade espiritual pela mediação do trabalho e pelo livre dom de si, na comunicação das consciências. Palavra, trabalho e amor são as três significações que o existente humano se dá a si mesmo como *ser-no-mundo* e *ser-com-os outros*, como *consciência-interioridade e comunicação-dom-de-si*, como pessoa aberta ao reino dos fins e ao universo dos valores.

Donde, o desenvolvimento da personalidade deve ser um dos principais objetivos da educação, e se ajusta perfeitamente ao conceito dinâmico da pessoa e da sociedade. Cada pessoa pode confiar em sua própria personalidade e em seu valor para apreciar as conseqüências de seus atos e suas responsabilidades, tendo em vista o futuro da vida cultural, político-social e mesmo econômica de seu país, sem os grilhões das várias formas de determinismos.¹

A educação sócio-comunitária pode ser conceituada, pois, como a arte de ir ao encontro da pessoa em formação para tirar lá de dentro o brilho da pessoa livre. É suscitar ou fazer despertar

virtualidades interiores; é tornar transparentes e vivas as potencialidades interiores.

Essa educação tem por finalidade, despertar e desenvolver no aluno os valores e a dignidade da pessoa humana; suas vivências fundamentais, e por isso universais e comuns, ao alcance de todos.²

Continuamos ainda voltados para a eficiência e para a valorização de cada um na medida de seu entrosamento social. Assim, queremos chegar afoitamente à práxis (agir) e à vida social, sem passar pela pessoa ou reduzindo a pessoa a puro meio. Essa maneira de pensar, além de submeter a pessoa à sociedade, que é uma forma de escravizá-la, acaba sendo desfavorável à própria vida sócio-comunitária. Pois uma sociedade só pode ser constituída e realizada, em sua plena riqueza, se resultar de uma cooperação de liberdades humanas, de iniciativas pessoais plenamente livres. Uma sociedade é formada de pessoas livres, capazes de iniciativas generosas e até de sacrifícios na sua edificação e, por outro lado, organizada em vista das pessoas singulares que a compõe.

A educação sócio-comunitária não deve ensinar qual deva ser a práxis a ser seguida. Isso é dirigismo, conscientização; certamente não é educação de gente livre. Daí a sua complexidade. É uma educação para a liberdade e para o diálogo, para a crítica e para a autocrítica, para a tolerância e para a esperança. Trata-se de transmitir uma forma de vida, e não ditar idéias sócio-políticas. Trata-se realmente de educar e não simplesmente conscientizar, porquanto ninguém tem o direito de conscientizar o outro, ou de forjar-lhe a consciência.

Conscientizar originou-se no substantivo *consciência*, que evoca a idéia de algo que vem desse núcleo interior da iniciativa pessoal. A consciência não é, pois, uma espécie de instinto que procede à maneira de uma intuição primitiva e espontânea, cega e obscura, como expressão de um gostar fundado em emoções pré-racionais. A consciência se forma. Ela é esclarecida, aprimorada e cul-

tivada. E, para sua formação correta, ela não pode deixar de considerar a norma objetiva, externa, que é a lei mortal. Por isso, nenhuma pessoa não pode ser conscientizada por outro. Uma pessoa pode ajudar outra a conscientizar-se, mas não pode conscientizá-lo.³

A educação sócio-comunitária preocupa-se em ajudar a pessoa a tornar-se um ser livre, e não simplesmente conscientizá-lo.

Vista por esse prisma, esta educação tende a produzir e desenvolver a unidade orgânica na vida sócio-comunitária, preparando a pessoa para a autonomia pessoal, não para alcançar fins egoístas, senão para que adquira o sentimento de sua responsabilidade perante o outro; e isto fará com que a pessoa, livremente, mescle inteligentemente sua atividade sociopolítica a de outras pessoas.

O fim social da educação sócio-comunitária é a formação da personalidade humana, entendendo por tal o caráter moral, para integrar melhor a pessoa na sociedade e lutar contra os efeitos da dissolução. Destarte, a pessoa é levada a aceitar livremente o dever social, a viver em harmonia com as necessidades e sentimentos das outras pessoas, a querer e buscar esta solidariedade intencional, reflexiva, que supõe uma consciência geral ou coletiva (vontade popular) para um fim unitário superindividual, livremente aceito.

Em suma, este conceito dinâmico da aprendizagem proporciona um meio apropriado para melhorar a pessoa a assegurar o futuro da democracia. Esta, da mesma maneira que a liberdade, a justiça e a felicidade, não constitui um dom gratuito, senão uma conquista que é necessário defender nas escolas, mormente as sócio-comunitárias, mediante a aprendizagem criadora e intencional, e não ficar presa a projetos pedagógicos que não se coadunam com a sua realidade.

Na didática da educação sócio-comunitária, a pessoa desempenha função de matéria-prima, de repertório de possibilidades, de tendências, de predisposições, que devem ser descobertas, estimuladas e orientadas no sentido da realização da imagem de um ser humano integral. Ou seja, não unilateralmente espiritualista nem

materialista, senão uma perfeita harmonia de ser e agir de todos os componentes de sua natureza de pessoa humana.

2. Métodos de informação e processos de formação

A divisão do ensino em duas classes, métodos de informação e procedimentos de formação, é uma distinção importante, que afeta profundamente a didática.

Constituem os métodos de informação simples meios de informe e conhecimentos. Os processos de formação são verdadeiros processos educativos que se dirigem à formação de hábitos e aquisição ou modificação de novos tipos da conduta individual.

As disciplinas de informação, que se reduzem à transmissão de idéias e conhecimentos, oferecem menores dificuldades de índole docente do que o ensino baseado nos processos de formação.

A educação, que se preocupa em despertar a pessoa para si mesma e para a práxis do cotidiano, é um processo de formação de suma importância, cuja direção requer um meio ambiente peculiar e uma atitude ética e social do educando. Para realizar esse aspecto da educação, a escola deve desenvolver um programa de grande alcance destinado a manter o moral dos seus educandos, num ponto onde suas atividades se adaptarão às atividades funcionais necessárias para a participação ativa na sociedade.

Entendo que o simples fato de pertencer a uma escola, onde se aplique uma educação sócio-comunitária, impõe responsabilidades e deveres, cuja gravidade irá aumentar na medida em que o educando vai ganhando em desenvolvimento e compreensão, sem prejuízo para a sua liberdade, pois a verdadeira liberdade não está tanto no fato exterior de não ter obstáculo para agir, quanto na clareza interior de saber discernir e escolher. A nobreza do ser humano não está no poder fazer, ou não ter escrúpulo de fazer, porém, na inteligência e sabedoria que permitem *escolher* o que fazer.

Com efeito, a educação sócio-comunitária deve ser de tal maneira que ofereça a cada um as condições para a fruição plena da cidadania, pela capacidade de participar, como pessoa livre, da vida comunitária.

O método de doutrinação,⁴ ou seja, a imposição coativa ou dissimulada, de crenças, idéias ou doutrinas estranhas à compreensão ou opostas à vontade dos educandos, não é um processo educativo, mas algo que pertence ao automatismo ou a pedagogia autoritária. Mediante a memorização, a formação de hábitos, a influência da emoção e a repetição de fórmulas ou frases tendenciosas ou sem sentido, cria-se na consciência dos educandos uma adesão mais ou menos cega e inconsciente aos princípios que não respondem a nenhuma convicção, se bem que são aceitos por hábito adquirido, por sugestão ou mesmo por insuficiência da capacidade crítica.

A doutrinação coativa não é mais do que um meio de deformação mental e embrutecimento dos educandos. O aluno torna-se *conscientizado*, mas não *consciente*, de uma causa política ou social.

O fim perseguido na doutrinação, quando se trata de impor um sistema político ou social determinado, é preparar os alunos para reações reflexas automáticas, a fim de que amem, defendam, e se, necessário, sacrifiquem a vida e interesse a princípios que, examinados livre e inteligentemente, não seriam aceitos por nenhuma pessoa sensata. Desta brutal e bárbara pedagogia, cujos automatismos gerados pela repetição conscientizante tolgem a liberdade, servem-se os regimes autoritários para levar às massas seus absurdos credos econômicos, sociais e políticos, que vão de encontro à liberdade da pessoa.

A educação carece de valor, se não chega à compreensão dos alunos, se não logra constituir uma parte de sua vida. Sua função mais importante é proporcionar aos alunos vivências, mudanças vantajosas de conduta e valiosas experiências, que elevam a

aprendizagem ao nível da consciência reflexiva. Nada deve ser imposto por meio de procedimentos dogmáticos. É, por isso, que a educação sócio-comunitária aspira elevar a pessoa à categoria de pessoa inteligente, moralmente livre e útil à sociedade.

3. Para concluir

Isto posto, entendo que a educação sócio-comunitária pressupõe:

1. Que o sujeito da educação sócio-comunitária é a pessoa, isto é, enquanto é pessoa.
2. Que o dever e o direito à educação fundamentam o princípio da liberdade.
3. Que o fim da educação sócio-comunitária é a personalização, isto é, crescer em sua própria personalidade, o que implica crescer na consciência de si em sua relação com a sociedade.
4. Que é a partir desta personalização, que empurra a pessoa para a convivência sociopolítica, que irá despertar nela a vontade livre de sua integral realização como ser humano.

Trata-se, portanto, de oferecer uma igualdade de oportunidade, e esta igualdade pressupõe um respeito fundamental à pessoa, à qual se deve solicitar sua colaboração, chamando-a a participar, livremente, de acordo com sua vocação particular, na tarefa político-social.

Notas

¹ Sigo aqui o conceito proposto por Georges Gurvitch, em *Determinismos Sociais e Liberdade Humana* (p. 39): “Determinismo é a integração dos fatos particulares num dos múltiplos planos reais ou universais concretos (vivididos, conhecidos, construídos), que permanecem sempre contingen-

tes; ele situa esses fatos, isto é, os explica em função da compreensão do plano. Esta integração pressupõe, com efeito, a compreensão da coesão do plano contingente em questão, assim como seu desdobramento em uma ou várias temporalidades essencialmente múltiplas e jamais uniformes”.

² Nesta linha de pensamento, afirma Jacobus Johannes Alleman (1972, p. 732-756): “Esta orientação do homem à totalidade do ser em todas as suas dimensões lhe constitui também como participante da modalidade do ser que se chama ‘pessoa’; quer dizer, faz dele não uma parte inteiramente relativa de um todo maior, mas o estabelece como uma totalidade em si. Em lugar de ser uma referência ontológica ao nada e ele mesmo ser também um nada, ele é uma orientação ao tudo e ao todo, e assim, ele também é em si mesmo um todo, uma totalidade em si, uma subsistência, um valor primordial, ou seja, um valor que deve ser estimado e respeitado por si mesmo – pelo próprio homem e pela sociedade e pelo Estado – e nunca como um ser puramente relativo e instrumento para alcançar qualquer outro objetivo. Esta abertura transcendental à totalidade do ser em todas as suas dimensões constitui o homem por isso mesmo como sujeito de direitos quanto a si mesmo, e de deveres quantos aos outros homens, e o torna um ser ético e moral. Tratar o homem ou manuseá-lo como se trata, por exemplo, uma máquina ou um jumento – escravo – é atentar à sua dignidade humana, é roubar-lhe a nobreza natural, é violar o seu valor como homem e pessoa. O homem nunca pode ser subordinado nem equiparado a um outro valor considerado maior, porque sendo ele uma orientação à totalidade do ser, não existe um valor igual ou maior ao valor dele”.

³ De se notar que o verbo *conscientizar* tem uma indisfarçável feição paternalista, pois se dirige à formação de tutelados, isto é, de uma massa de não-pensantes. Aliás, essa orientação para um regime de tutela não se mostra apenas no trabalho de propaganda que chamam de conscientização. Ela se manifesta, igualmente, nos processos de implantação dos regimes totalitários.

⁴ A doutrinação, que engloba os métodos persuasivos orientados para tornar as pessoas submissas, pertence a um grupo de conceitos que inclui ensino, educação, instrução e aprendizagem, mas também tem afinidade com conceitos, como mau, desonesto, injusto e imoral, daí existir certa condusão no uso deste termo. Para Snook (1974, p. 66): “uma análise da doutrinação tem de levar em conta os casos que realmente ocorrem num ambiente educacional. Ela deve abranger claramente os casos que são

reconhecidos como doutrinação, excluir os que não queremos rotular de doutrinação e oferecer um modo de lidar com os casos duvidosos de maneira coerente e proveitosa. 1. *Casos que são claramente doutrinação*: a) ensinar uma ideologia como se ela fosse a única com qualquer pretensão à racionalidade; b) ensinar como certas as proposições que o professor sabe seriam incertas; c) ensinar proposições que o professor sabe serem falsas. 2. *Casos que podem parecer, mas não são doutrinação*: a) ensinar comportamento aceitável a crianças novas; b) ensinar fatos (tabuadas ou versos latinos) de cor; c) influenciar a criança inconscientemente. 3 *Casos problemáticos*: a) inculcar crenças que o professor crê serem certas, mas que são consideravelmente discutidas; b) ensinar qualquer assunto sem a devida compreensão com a compreensão”. Este terceiro caso será um caso de doutrinação “se o professor sabe que a crença é controvertida; ele prevê que o que será ensinado, provavelmente, será criado a despeito do fato de que a evidência é inconcludente”.

Referências bibliográficas

ALLEMAN, Jacobus Johannes. Salva-se no ateísmo o valor da pessoa humana? *Humanismo Pluridimensional*. Atas da primeira semana internacional de filosofia realizada pela Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos, em 1972. São Paulo: Loyola, 1974. p. 732-756.

CARDOSO, Maria Vicente. Estilos de Aprendizagem: aprendendo a Aprender. *Direito-USF*, Bragança Paulista, n. 2, p. 135-145, jul./dez.1998.

CURTIS, D. B.; WINSOR, J. L. *Communication and Social Change*: Appropriate adaptations for adult learner diversity. (Paper presented at the annual meeting of the speche communication association). Miami Beach, Florida, 1993.

GREGORC, A. P. Learning Styles: Differences which the profession must address. *Educational Leadership*, 36 (3): p. 29, 1979.

GURVITCH, Georges. *Determinismos Sociais e Liberdade Huma-*

- na. Tradução de Nerivaldo D. da Costa. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
- GUSDORF, Georges. *Significacion Humaine de la Liberte*. Paris: Payot, 1962.
- KEEFE, J. et al. *Student learning styles and brain behaviour: Programs, instrumentation research*. Reston, VA: National Association fo Secondary School, 1988.
- NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de Aula: Uma aprendizagem do humano. In: _____. *A Sala de Aula: que espaço é esse?* 6. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- REALE, Miguel. *O Homem e seus Horizontes*. São Paulo: Convívio, 1979.
- RIBEIRO JUNIOR, João. *Pessoa, Estado & Direito*. 2. ed. Campinas: Copola, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- SNOOK, I. S. *Doutrinação e Educação*. Tradução de Edmondo Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- STERNBERG, R. J. Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52 (3), p. 36-40, 1994.

Deficiência Severa, Direitos e Educação¹

Edinéia de Souza Santos

Mestre em Educação pela UNIMEP/Piracicaba
Professora na Escola de Educação Especial – APAE
Professora do Centro de Reabilitação e Escola Especial João Guidotti

Resumo

Se a questão educacional é um direito de todas as pessoas, este texto procura discutir sobre a questão do atendimento educacional destinado as pessoas com comprometimento severo. O desafio que se apresenta é proporcionar a igualdade de oportunidades, que nem sempre significa oferecer continuamente os mesmos meios de ação a todo e qualquer aluno como se fossem iguais, já que existem diferenças significativas entre eles. Ressaltamos, nesse estudo, que a maioria das pessoas com comprometimento severo se encontram à margem de qualquer tipo de atendimento, ficando na enorme lista de espera, e mesmo aos que têm acesso à Instituição não parecem ter o direito à educação assegurado. Pensamos que a mudança deve ocorrer não no sentido de abandonar ou excluir os atendimentos clínicos/terapêuticos, mas sim que esses deixem de ser priorizados na Instituição como única possibilidade de intervenção.

Palavras-chave

Educação Especial – Direitos Humanos – Comprometimento Severo.

Abstract

If Education is a right of all the people, this text it tries to discuss on the subject of the educational attendance for the people with severe disabilities. The challenge is to provide the equality of opportunities, that not always means to offer the same action ways continually to whole and any student as if they were the same, since significant differences exist among them. We stood out that most of the people with severe disabilities are at the margin of any attendance type, remaining in an enormous wait list, and even that people having access to an Institution don't seem to have assured the right to education. We thought that the change should not happen in the sense of to abandon or to exclude the clinical and therapeutical attendances , but that those leave of being prioritized in the Institution as the only possibility of intervention.

Keywords

Special Education – Human Rights – Severe Disabilities.

“Crianças com habilidade abaixo da média são muito mal servidas por nosso sistema educacional. Aquele que é menos capaz academicamente continua a sofrer as conseqüências de quaisquer que sejam os problemas agudos ou crônicos que afetam o sistema educacional.”

*(Department of Education and Science, 1991,
p. 2 – apud Mittler, 2003.)*

A partir de a experiência profissional com pessoas deficientes realizada em uma instituição filantrópica, surgiu o desejo de aprofundar meus conhecimentos acerca da história educacional da população jovem com deficiência cognitiva e/ou física severa. No decorrer dessa experiência pude perceber que não havia espaços para a população jovem com comprometimento severo.

Quando questionava o porquê de não haver um atendimento para esta população, a resposta era sempre a mesma: *Não tem programa para essa população, porque não tem espaço.*

Assim, o interesse por essa faixa etária específica ocorreu porque na própria instituição de educação especial que, idealmente, deveria atender a todo deficiente, não importando o grau de comprometimento, justificava-se que não havia espaço para eles. Desta forma, minha preocupação foi aumentando gradativamente pois, além de a população jovem ficar, por vezes, anos a fio na educação infantil mesmo em sua adolescência, acrescia-se a isso o fato de que aqueles que tinham um comprometimento severo, muitas vezes, não encontravam um lugar que os atendesse e, muito menos, um programa adequado.

Conversando com outros profissionais da área, tomei conhecimento de que alunos que procuraram algum tipo de atendimento em outras instituições, que não somente aquela em que eu trabalhava, tinham seus nomes listados em um “arquivo morto”, já que essas instituições haviam lhes negado qualquer tipo de atendimento. Isso me deixou muito incomodada por saber que, muitas vezes, se tratavam de famílias carentes, cuja única possibilidade de atendimento e oportunidade de educação seria através dessas instituições filantrópicas. Isto ainda contrariava as propostas atuais das políticas de ação, em relação à inclusão.

No mundo inteiro têm-se observado iniciativas bastante significativas no sentido da inclusão das pessoas com necessidades especiais nos mais diversos espaços sociais, sendo que um dos marcos, hoje, é a Declaração de Salamanca; documento este que indica princípios, política e prática em relação às pessoas com necessidades educativas especiais. Ela se inspira:

(...) No princípio de integração e reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escola para todos, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um (Brasil, 1994, p. 5).

A realidade brasileira, de maneira geral, exige que se busquem alternativas para a inclusão da pessoa com deficiência, de modo a garantir-lhe uma convivência participativa. Porém, quando se trata da educação de população mais comprometida, Kassar (1999) acredita que a história do atendimento às pessoas deficientes severas está registrada em cada decreto ou lei, pelo silenciamento. Assim, a autora questiona: “*Por que legislar sobre uma educação para pessoas consideradas ineducáveis?*” (p. 42).

Uma população que, muitas vezes, além de ser privada do convívio escolar, tem nos escassos serviços existentes algo que, aparentemente, não responde às suas necessidades educacionais.

Rego (apud CAVALCANTI, 1997, p. 1) nos diz que

(...) A exclusão, o fracasso e o abandono da escola constitui-se fatores de extrema gravidade. Isto quer dizer que o fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos (REGO apud CAVALCANTI, 1997, p. 1).

Além de a população com comprometimento severo sofrer por ser considerada eternamente criança e também conviver e aceitar tudo que lhe é imposto, é negada a oportunidade de estar/participar da escola e do convívio social ficando, na maioria das vezes, em casa com os pais e/ou parentes. Colocam-se barreiras aparentemente insuperáveis como a dificuldade de locomoção e a inexistência de programas em escolas especiais.

As pessoas com deficiências múltiplas graves têm uma grande variedade de distúrbios – físicos, sensoriais, psicológicos e educacionais – e, conseqüentemente, precisam dispor de um grupo diversificado de profissionais para seu tratamento (KIRK; GALLAGHER, 1996). É comum, na literatura, essa população ser citada como defi-

ciente severo ou profundo, sendo considerada não educável. As palavras “diferente”, “severo”, “profundo”, “gravemente comprometido” têm grande carga ideológica, e há pessoas, inclusive profissionais, que atuam nessa área, que acreditam ser a vida do deficiente severo absolutamente desprovida de significados.

Neste artigo foram identificadas diferentes definições para essa população e independentemente dos termos dos documentos, a terminologia por nós adotada é: “pessoas com comprometimento severo”.

Kirk e Gallagher (1996) consideram que todas as pessoas com deficiências mentais severas ou profundas têm pelo menos uma outra deficiência (auditiva, visual, paralisia etc), pois as características de quadros com comprometimento mental grave são, muitas vezes, decorrentes de complicações no estado geral de saúde.

Para Martins (2003), a população dos alunos severamente prejudicados pode ser identificada por meio das principais necessidades educacionais: estabelecimento do desenvolvimento de habilidades básicas na área social, de auto-ajuda e comunicação, que representam o potencial de sobrevivência do indivíduo em um mundo supervisionado ou protegido.

Muitas vezes, afirma Martins (2003), por apresentarem grande variedade de limitações, as pessoas severamente prejudicadas, necessitam de Educação Especial, representando, assim, um grande desafio para a educação, por apresentarem problemas de aprendizagem, de percepção, visão, audição e na maioria das vezes, motores. Esse desafio está intrinsecamente ligado à necessidade da elaboração de currículos que atendam as áreas de maior dificuldade para esses alunos, áreas estas que se situam na percepção, na mobilidade, na comunicação e na participação social, já que estas áreas dificultam sua atuação independente e adaptada à convivência familiar e comunitária.

Essas reflexões e a minha preocupação com essa população deram origem a uma pesquisa de mestrado que visa ampliar a discus-

são sobre a prática e as perspectivas com relação à educação da população severamente comprometida, a partir do meu questionamento: O que tem sido e como estão se dando as experiências de formação oferecidas para estas pessoas ao longo de sua vida? Como buscar um atendimento destes excluídos na perspectiva da inclusão, atualmente tão presente nos documentos e discursos?

Entendo que a inclusão para esses alunos seria o próprio espaço em instituições com programas e atendimentos proporcionados de acordo com seus limites, contribuindo e garantindo para e com seu desenvolvimento. No Estatuto da Criança e do Adolescente, podemos verificar: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais e artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes liberdades de criação e o acesso às fontes de cultura” (ECA- art. 58).

De acordo com o exposto no documento, perguntamos: esses jovens com grande comprometimento estão tendo/tiveram acesso a programas de educação, culturais e assistenciais?

Penso que há uma ausência na oferta de programas educativos destinados às pessoas com comprometimento severo. E, como consequência, tem-se negado a elas a possibilidade e a oportunidade de se constituírem enquanto sujeitos históricos, capazes de construir e conquistar suas próprias histórias-trajetórias.

Segundo Mazzotta (1987), a educação que ocorre através de situações formais, programadas é muitas vezes denominada ensino, e este termo refere-se à tarefa educativa, desenvolvida em condições especificáveis, tais como: limite de tempo, relações de autoridade, habilidades individuais, estruturas institucionais e outras. É a educação que possui suas estruturas e suas regras de funcionamento, e que, por outro lado, pode-se denominar escolarização a educação desenvolvida na escola. No entanto, a educação realizada na escola não proporciona apenas uma educação voltada ao ensino intelectual, mas também trata de outros aspectos como o físico, o emocional, o moral e também o social.

Há muito tempo a escola não desempenha apenas as ativida-

des caracterizadas por Mazzotta (1987) como específicas. Ela também desempenha as atividades supletivas, que são aquelas que não fazem parte da instrução sistemática e programada.

Martins (2003) aponta que entre as dificuldades encontradas para a educação da população com comprometimento severo, na atualidade, estão a falta do conhecimento sobre as habilidades que essas pessoas possuem, a capacitação do profissional que as atende e a escolha de um currículo educacional mais adequado para o desenvolvimento integral desses alunos. Os poucos serviços educacionais, que se propõem a atender essa população, fundamentam-se em currículos que têm como base os padrões de comportamentos previstos em escalas de desenvolvimento infantil. Desta forma, são selecionados conteúdos e procedimentos de ensino a partir do que é esperado em função da idade do aluno em termos de um padrão de desenvolvimento cognitivo.

O papel do professor é o de facilitar a aprendizagem, baseando-se em motivação e partindo do princípio de que cabe a ele mesmo desenvolver seu próprio estilo para facilitar a aprendizagem dos alunos. Martins, ao discorrer sobre essa temática, destaca que o professor

deve prever estratégias e procedimentos de ensino que propiciem a participação do aluno em todas as etapas do trabalho, com a finalidade de contribuir para seu desenvolvimento pleno, considerando todo seu potencial, em todas as suas dimensões e ainda não perder de vista o meio no qual ele está inserido (MARTINS, 2003, p. 27).

Amaral (1995) diz que o comprometimento de uma pessoa, a gravidade (severidade) do quadro, são fatores a serem considerados como uma variável importante, pois o grau da severidade implicará, sempre, em maiores ou menores dificuldades na execução de tarefas ou na vivência de papéis sociais, em diferentes níveis de dependência e autonomia, na própria percepção das limitações.

Contudo, se todas as pessoas têm direitos garantidos, como fica a questão dos atendimentos educacionais, quando se fala nos severamente comprometidos, visto que estes parecem permanecer ocultos no documento, já que: “para efeito de atendimento educacional, consideram-se dois tipos de educandos deficientes mentais: Deficientes Mentais Educáveis, Deficientes Mentais Treináveis” (BRASIL, 1984, p. 11).

Dirijo meu olhar para essa temática com o entendimento de que educar significa, também, para essas pessoas, propiciar situações de cuidados e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, oferecendo, conforme suas possibilidades, acesso ao conhecimento mais amplo da realidade social e cultural.

Kirk e Gallagher (1996), ilustrando sobre alguns autores, destacam Haywood (1979) que explicita que o desenvolvimento de currículos para as pessoas com deficiências graves e profundas e a implementação desses programas eram influenciados pela análise de tarefa e pelo condicionamento operante.

Num exemplo bastante significativo dessa influência, Kirk e Gallagher (1996) citam Roos e Oliver, que compararam o progresso de três grupos de crianças institucionalizadas com deficiência mental grave e profunda, sob condições de condicionamento operante. Com base nas avaliações independentes feitas pelos atendentes e professores, Roos e Oliver concluíram que “*o grupo treinado pelos processos de condicionamento operante mostrou melhora significativamente maior do que o grupo placebo*” (apud KIRK; GALLAGHER, 1996, p. 421). Dizem que tanto as experiências formais quanto as informais com esses procedimentos operantes têm encorajado a sua extensão e aplicação em números crescentes de situações.

Destacamos também outro tipo de atividade trabalhada com essa população, atividade essa denominada como análise de tarefa, compreendida como:

(...) metodologia do trabalho pela qual o comportamento desejado ou tarefa é dividido em série de pequenas etapas, as quais são ensinadas separadamente, em seqüência, começando da mais simples, ou do que o educando DM já sabe fazer, e, gradativamente, passando as mais difíceis, até ser atingido o objetivo final (BRASIL, 1984, p. 43).

Sem a intenção de assumir uma determinada abordagem, fazemos este registro para indicar que, há décadas, já se desenvolveu uma visão mais otimista com relação a possibilidades educacionais dessa população.

Consideramos que os legisladores, ao pretenderem estabelecer subsídios para educação, garantindo o direito de igualdade de oportunidades a todos, acabam por ocultar a população deficiente severa, sendo que, deste modo, essa igualdade de oportunidades parece ficar apenas na teoria.

Embora essa população mais comprometida apresente uma dificuldade real para se inserir numa cultura letrada, aprender a ler e a escrever, essa possibilidade não pode ser descartada. Compreendo também que a cultura, pela via da educação, não se restringe somente a ler/escrever. Penso que ela vai além, entendendo, como diz Romanelli (1997) que cultura é muito mais do que a escola transmite e até muito mais do que aquilo que as sociedades determinam como valores a serem preservados através da educação. Neste sentido, ela afirma que “cultura é humanização”. Nesta perspectiva, ainda cabe questionar se a educação e a cultura, enquanto humanização, estão sendo garantidas para essa população.

Pensar então, numa ação educativa para os deficientes severamente comprometidos, torna-se difícil pelo fato de que é mais fácil silenciar do que proporcionar e promover acessos à educação

para eles, já que são relegados à condição de incapacidade, ignorados ou minimizados em importância. Desta forma, parece lhes ser negado, já a princípio, qualquer oportunidade de ensino. Além de essa população sofrer pelo rótulo de “eternas crianças” e pela convivência com as situações que lhe são impostas, falta-lhes, muitas vezes, a oportunidade de estar/participar da escola, do convívio social.

Na trajetória da vida desses alunos normalmente ocorre a manutenção de uma identidade infantilizada, uma situação que reduzem experiências e as possibilidades que o sujeito possa adquirir.

Glat (1989), ao discutir a concepção de deficiência, traz que

... pessoas estão sofrendo as conseqüências de concepções errôneas sobre sua habilidade para aprender e sobre como devemos ensinar-lhes. Essas concepções fazem com que nós, que não temos deficiências óbvias, sejamos ensinados menos do que somos capazes de aprender; aos que são deficientes, em geral, absolutamente nada lhes é ensinado (...) Infelizmente esse sistema convencional parece convencer muitos alunos, também, de que existe algo de errado consigo (p. 172).

Glat (1989) ainda pontua que embora existam obstáculos reais até por limitações dos alunos, isso não justifica a falta de competência profissional e a falta de crédito nas possibilidades de aprendizagem dessa população. Ela explicita que “em nossas escolas especiais e instituições, devido à ignorância e resistência dos profissionais em procurar novos caminhos, continua-se negando aos alunos o direito de aprender” (p. 173).

Diante de tudo isso, o que impressiona é a discrepância do que está inscrito nas leis e o que ocorre na realidade, já que, de um modo geral, não é possível constatar que os atendimentos oferecidos pelas instituições de educação especial assegurem qualquer ação

que não seja meramente assistencialista, e, muitas vezes, nem mesmo este ocorre, negando-se de imediato a possibilidade de um atendimento diferenciado a essa população.

Ferreira (1999) traz para seu estudo D'Antino (1997):

Infelizmente, continuamos arcando com as conseqüências das marcas deixadas pela história, através dos mitos e preconceitos em relação à pessoa deficiente/diferente. Dentre elas, talvez a mais cruel seja a marca da tendência em não acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com DM, matando precocemente ou, na melhor das hipóteses, dificultando, no decorrer da vida, as oportunidades de educá-lo para a vida escolar e social (p. 11).

Se a questão educacional é um direito de todas as pessoas, há que se criar possibilidades e oportunidades de ensino para todos, e nisso se inclui a população dos severamente comprometidos. No entanto, como já destacamos, há uma falta de preocupação com o processo de formação dessas pessoas, havendo uma preponderância de um tipo de atendimento, cuja marca é a medicalização.

Nesse estudo, não há a preocupação em analisar ou selecionar conteúdos para serem trabalhados com essa população, ou seja, a ênfase não é sobre “o que ensinar”, “ou como ensinar”, mas no que constituem as experiências vividas, no decorrer de suas trajetórias, principalmente no contexto educacional.

Para isso, o presente estudo tem a perspectiva de visualizar brevemente essa marca medicalizada, assistencialista, não menosprezando este atendimento para essa população, mas procurando explicitar que também se deve começar a criar uma linguagem de possibilidades de um atendimento educacional para essa população.

Deste modo, procuro mostrar uma educação num conceito mais amplo, em que as pessoas também têm direito ao saber, assim como conviver e participar de um ambiente escolar, considerando,

entretanto, que não sabemos ao certo qual seria este tipo de educação, mas que abrangesse mais do que esse tipo de atendimento basicamente clínico/terapêutico que lhes tem sido oferecido.

Observamos que, atualmente, há uma ampla legislação que visa garantir a oportunidade de direitos iguais a todas as pessoas, entre as quais se incluem as pessoas com deficiências. Entre essas leis, destacamos a lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, cuja abrangência é maior que as normas educacionais, pois abarca também a questão da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar. Destacamos também, como marco importante de uma educação para todos, a *Declaração de Salamanca*, que, ao se inspirar no conceito da inclusão enfatizando todas as crianças, evidencia os processos de discriminação e de desumanização aos quais as pessoas com deficiências vêm sendo submetidas.

Podemos dizer que a questão do atendimento educacional das pessoas com comprometimento severo vem sendo negligenciada. Nessa ausência da efetividade de uma política educacional geral, o atendimento a essas pessoas com comprometimento severo se organiza nessas pequenas brechas, quando algumas das instituições privadas se dispõem a criar algo, mas que, no entanto, não saem desta abordagem assistencialista. Há outras que sequer abrem espaço para a população referida. Desta forma, os serviços que existem para essa população não parecem ser suficientes e de boa qualidade para responder às necessidades educacionais específicas dessa população, pois nas Instituições verifica-se a negação de programas que contemplem os que deles necessitam.

Pensamos que um programa adequado para essa população deveria partir do princípio que as pessoas são diferentes entre si, o que implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada jovem, considerando-os como pessoas singulares e com características próprias.

Nesse sentido, compreendemos que um bom desempenho do professor não se pode restringir apenas às intenções de “boa vontade” e “afinidade” com essa população, pois estas atitudes parecem despertar apenas o sentimento de pena para com eles, que passam a ser vistos e concebidos como os “coitadinhos”.

Para tanto, essa educação seria voltada a essa “cultura humanização”, que não se restringe ao espaço da sala de aula, mas inclui conhecimentos ambientais, vídeos, canções, práticas sociais, modos de participação e construção. A educação deve levar à efetivação de uma vida com qualidade para todas as pessoas. Os profissionais da escola devem ter uma atitude que favoreça o respeito à diversidade e à organização de uma rotina escolar que vise o convívio, a interação positiva, a cooperação.

Dignos da Inclusão? O ponto de partida está no sentido de repensar as práticas dos profissionais, a movimentação no dia-a-dia da sala de aula para podermos proceder a um novo sentido, numa perspectiva de ressignificar a educação destinada a essas pessoas.

Pensamos que a mudança deve ocorrer não no sentido de abandonar ou excluir os atendimentos clínicos/terapêuticos, pois como já dissemos estes são importantes também para o desenvolvimento dessas pessoas, mas sim que esses deixem de ser priorizados na Instituição como, praticamente, única possibilidade de intervenção. Assim, esse espaço passaria também a oferecer condições de ensino que se julgam necessárias para cada jovem, favorecendo seu crescimento pessoal.

Com esse estudo buscamos colocar em evidência a necessidade de discutirmos mais sobre essa temática, pois ainda há uma grande dificuldade de caracterizar ou pensar formas alternativas de atendimento destinadas às pessoas com comprometimento severo. As pesquisas sobre esta temática são escassas, daí decorre a importância de novas investigações que objetivem refletir sobre novas propostas.

Nota

¹ Este texto é parte da pesquisa de minha dissertação de mestrado, intitulada: “A trajetória da vida de uma jovem com deficiência severa: Direitos e Educação”, defendida em 27 de fevereiro de 2004, sob a orientação do Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira, na UNIMEP/Piracicaba.

Referências bibliográficas

AMARAL, Lígia. *Conhecendo a Deficiência em Companhia de Hércules*. São Paulo: Probel, 1995.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: CESE, 1996.

_____. *Declaração de Salamanca*. Brasília: Corde, 1994.

_____. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área da deficiência mental*. Rio de Janeiro: MEC/SEPS/CENESP, 1984.

CAVALCANTI, Regina Taam Kosinki de. Muito Além da Escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, 1997, Caxambu, *Anais...*, Caxambu, 1997. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. *A Escolarização da Pessoa com Deficiência mental*. Trabalho encomendado pelo GT 15- Educação Especial, para o Encontro da ANPED. Caxambu, 1999.

GLAT, Rosana. *Somos Iguais a Vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência Múltipla e Educação no Brasil: Discurso e Silêncio na História de Sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

KIRK Samuel A.; GALLAGHER James J. *Educação da Criança Excepcional*. Tradução de Marília Zanella Sanvicente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. *Avaliação de um Progra-*

ma de Formação Continuada para Professoras de Alunos Severamente Prejudicados. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCAR, São Carlos, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1987.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMANELLI, O de O. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

Normas para publicação na Revista de Ciências da Educação

A **Revista de Ciências da Educação** do Centro Unisal aceita para publicação trabalhos originais na área específica da Educação. As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:

- Artigos originais, de revisão ou de atualização, que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão nas seguintes linhas: *I. Linguagens, Intersubjetividade e Educação na Sociedade Contemporânea.* ou *II. Análise Histórica da Práxis Social e Comunitária das Instituições Educativas.*
- Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que contribuam para a reflexão acadêmica.
- Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço dos estudos na área pedagógica.

Para a publicação de trabalhos, os originais serão avaliados por especialistas e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao(s) autor(es).

O Conselho Editorial da Revista tem a incumbência de selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.

A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:

- Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em rodapé a qualificação e a instituição a que pertence(m); os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo cinco linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *keywords*.
- Em folha anexa, informar o nome completo do(s) autor(es), titulação acadêmica, instituição, setor de trabalho, ocupação profissional, endereço completo para correspondência e e-mail.
- Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos (incluindo o resumo), três laudas para comunicações e resenhas; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, corpo 12.
- Não fazer uso de maiúsculas em todas as palavras nos títulos ou destaques. Solicita-se, também, que as referências bibliográficas, inclusive de citações, sejam feitas no corpo do texto, segundo as normas da ABNT e que todas as notas e referências bibliográficas respectivamente sejam escritas no final do texto.

Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas.

Os originais não serão devolvidos.

Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, cinco exemplares do número correspondente da Revista.

A **Revista de Ciências da Educação** reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.

Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Só serão aceitos textos que obedecerem aos quesitos de conteúdo e formatação aqui estabelecidos.

Edição e coedições recentes do Centro UNISAL

- *Francisca Amélia da Silveira*
A Selva e a Bagaceira: práxis artística e discurso social.
São Paulo: Unisal, 2001. R\$ 15,00

Com Editora Vozes

- *Jorge Jaime*
História da Filosofia no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1997. 4v. R\$ 20,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1998. R\$ 15,00

Com Editora Santuário

- *Paulo César da Silva*
A pessoa em Karol Woytila.
Aparecida: Santuário, 1997. R\$ 16,00
- *Paulo César da Silva*
A Ética Personalista em Karol Woytila.
Aparecida: Santuário, 2001. R\$ 16,00
- *José Prado Pereira Junior*
Carnaval em Guaratinguetá:
Embaixada do Morro 60 anos
Aparecida: Santuário, 2004. R\$ 25,00

Com Editora Salesiana Dom Bosco

- *Belmira O. Bueno*
Epistemologia da Pedagogia:
a obra pedagógica do P. Carlos Leôncio da Silva.
São Paulo: E.S.D.B., 1992. R\$ 15,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Livros em revistas.
São Paulo: E.S.D.B., 1996. R\$ 10,00

Com Editora Stiliano

- *Anelise de Barros Leite Nogueira*
**Criatividade e Percepção
em Estudantes de Psicologia.**
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 12,00
- *Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo*
Imagem Corporal:
uma leitura psicopedagógica e clínica.
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 13,00
- *Lino Rampazzo*
Metodologia Científica.
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 15,00
- *Ana Carlota Pinto Teixeira*
Adoção: um estudo psicanalítico.
Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 12,00
- *André Luiz Moraes Ramos*
Ciúme Romântico:
teoria e medidas psicológicas.
Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00

- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
Psicologia Escolar: o desafio do estágio.
 Lorena: Stiliano, 2000..... R\$ 14,00
- *Denise Procópio*
Crise e Reencontro consigo mesmo.
 Lorena: Stiliano, 2000..... R\$ 12,00
- *Eduardo Luiz dos Santos Cabette*
Interceptações Telefônicas.
 Lorena: Stiliano, 2000..... R\$ 15,00
- *Margareth M. Pacchioni*
Estágio e Supervisão:
 uma reflexão sobre a aprendizagem significativa.
 Lorena: Stiliano, 2000..... R\$ 15,00
- *Maria José Urioste Rosso*
Cultura Organizacional:
 uma proposta metodológica.
 Lorena: Stiliano, 2000..... R\$ 17,50

Com Editora Salesiana

- *Francisco Sodero Toledo*
Outros caminhos: Vale do Paraíba:
 do regional ao internacional, do global ao local.
 São Paulo: Salesiana, 2001. R\$ 15,00

- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Turismo: uma perspectiva regional.
Taubaté: Cabral, 2002. R\$ 15,00
- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Perspectivas da Gestão Universitária.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 20,00
- *Francisco Sodero Toledo*
Igreja, Estado, Sociedade e Ensino Superior:
A Faculdade Salesiana de Lorena.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 35,00
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior*
Princípios do Processo e outros temas processuais – Volume I.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 30,00
- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento; Lino Rampazzo* (Orgs.)
Biodireito, Ética e Cidadania.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 43,00
- *Francisco de Assis Carvalho*
Educação Integral:
a proposta educacional numa perspectiva católica.
Taubaté: Cabral, 2004. R\$ 25,00
- *Luis Fernando Rabelo Chacon*
Direito internacional com ênfase em comércio exterior.
Taubaté: Cabral, 2004. R\$ 30,00

Com Editora Alínea

- *Maria de Lourdes Pinto de Almeida*
Universidade Pública & Iniciativa Privada:
os desafios da globalização.
Campinas: Alínea, 2002. R\$ 25,00
- *Francisco Evangelista; Paulo de Tarso Gomes (Orgs.)*
Educação para o pensar.
Campinas: Alínea, 2003 R\$ 25,00

Com Editora Lucerna

- *Severino Antonio*
Educação e transdisciplinaridade:
crise e reencantamento da aprendizagem.
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. R\$ 25,00
- *Severino Antonio*
A utopia da palavra:
linguagem, poesia e educação: algumas travessias.
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. R\$ 20,00

DIAGRAMAÇÃO



Rua Professor Elizeu Chagas, 549 – Jardim Paraíba
Fone: (12) 3105-7482 – 12570-000 – Aparecida-SP.

E-mail: marcelosanna@uol.com.br