

**Revista
de
CIÊNCIAS
DA
EDUCAÇÃO**

Ano 05 – Nº 09 – 2003
ISSN 1518-7039

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

ANO 05 – Nº 09 – 2º semestre/2003 – 360 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 *Lino Rampazzo*

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

Redação e Administração

Direção de Pesquisa e Pós-Graduação – Rua Dom Bosco, 284 – Lorena –SP
Cep: 12.600-970 – Tel: (12) 3159-2033 – Fax: (12) 3159-2048
e-mail: posgrad@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) Linha de pesquisa I – Linguagens, Intersubjetividade e Educação na Sociedade Contemporânea

1 - Para uma Pedagogia dos Direitos Humanos <i>Giuseppe Morante</i>	9
2 - O Problema Religioso no Universo Educativo <i>Marco Antônio Papp</i>	25
3 - Educação para a Solidariedade no Mundo da Idolatria de Mercado: Proposta de uma Ação Comunitária para Universitários <i>Manoel Pinto Pereira</i>	53
4 - Notas sobre o Professor Interdisciplinar <i>Joe Garcia</i>	69

b) Linha de pesquisa II - Análise Histórica da Práxis Social e Comunitária das Instituições Educativas

1 - Políticos e Intelectuais Brasileiros e Paranaenses e a Questão Étnica e Educacional dos Imigrantes no Paraná, no Século XIX <i>Ariclê Vechia</i>	89
2 - Gestão dos Aspectos Econômicos do Projeto Educativo Pastoral Salesiano em Bosco e na Congregação Salesiana: Elementos de História e Pedagogia Salesiana <i>Antônio da Silva Ferreira</i>	103

3 -	A Universidade Católica: Desafios e Perspectivas <i>Luíz Antonio Damas</i>	141
4 -	A Práxis no Cotidiano Escolar: Realidade e Possibilidades de Ação <i>Maria de Fátima Piconi</i>	189
5 -	A Academia e o Problema do Público e do Privado: Aspectos Históricos da Relação da Universidade com a Empresa <i>Maria de Lourdes Pinto de Almeida</i>	217
6 -	Educação e Juventude como Técnicas Sociais na Obra de Karl Mannheim <i>Luís Antônio Groppo</i>	233
7 -	A Escola Cristã face ao Desafio de um Mundo em Transformação <i>Francisco de Assis Carvalho</i>	257
8 -	Professores e Alunos: Relatos de Experiência <i>Anelise de Barros Leite Nogueira, Maria Lescura Salgado, Wilson de Freitas Muniz e Colaboradores</i>	277

Comunicações e Debates

1 -	Um Documento Histórico: Discurso do Padre Antônio Lages, na Inauguração da “Biblioteca P. José F. Stringari” <i>Padre Antônio Lages</i>	311
2 -	A Formação Docente frente à Inclusão Social e às Novas Tecnologias <i>Pedro Demo</i>	317
3 -	A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade <i>Dermeval Saviani</i>	321
4 -	Estudo Descritivo de Competências Textuais em Redações de Exame Seletivo do UNISAL <i>Henrique Kopke Filho</i>	331

Resenhas

1 -	A Formação Moral em RAWLS <i>Maria de Lourdes Pinto de Almeida</i>	341
2 -	Universidade Pública e Iniciativa Privada <i>Sidney Reinaldo da Silva</i>	345

Apresentação

Mais um número de nossa *Revista de Ciências da Educação* chega às mãos do leitor. É supérfluo reconhecer que já se consolidou no meio acadêmico e fora dele essa iniciativa do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Notórias são as dificuldades que, em geral, antolham a publicação qualificada de trabalhos do gênero dos que aqui vêm à luz. “Produtos sem mercado”, alguém poderia caracterizar as pesquisas, os estudos, as reflexões que se reúnem neste espaço, com o objetivo de explicitar os fundamentos humanistas e a teleologia do ato educativo, seu decisivo alcance social, as dificuldades de sua inserção no mundo contemporâneo, cujo *ethos* se deixa perfilar por determinações ideológicas e políticas da economia de mercado.

Número após número, nossa Revista vem possibilitando o diálogo amplo e aberto de seus colaboradores entre si e com seus leitores, o encontro de linhas de pensamento que, mesmo divergentes, revelam a preocupação dos pesquisadores com sua missão maior, a de educadores. O intercâmbio de idéias e o fomento da produção científica, bem como a ampliação da participação acadêmica na comunidade – eis o móvel desta Revista e da alta direção Salesiana que a patrocina e permanentemente a estimula.

É nesse sentido que as duas linhas de pesquisa que explicitam, de um lado, linguagens, intersubjetividade e educação na sociedade contemporânea, e, de outro, a análise histórica da práxis social e

comunitária das instituições educativas, abrigam mais de uma dezena de trabalhos, escritos pelo corpo docente do UNISAL e por colaboradores de outras instituições. O leitor haverá de aquilatar a alta qualidade dos textos de Giuseppe Morante, Marco Antônio Papp, Manoel Pinto Pereira e Joe Garcia, sob a primeira linha de pesquisa; de Ariclê Vechia, Antônio da Silva Ferreira, Luíz Antonio Damas, Maria de Fátima Piconi, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Luíz Antônio Groppo, Padre Francisco de Assis Carvalho e de Anelise de Barros Leite Nogueira, Maria Lescura Salgado e Wilson de Freitas Muniz, sob a segunda linha.

A rubrica *Comunicações e debates* reúne importantes documentos. Um, de cunho histórico, é o discurso do Padre Antônio Lages, na inauguração da “Biblioteca P. José F. Stringari”, de 1977, que nos brinda, por sua vez, com o relato do Padre Stringari sobre a fundação da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciência e Letras de Lorena (1952). Segue-se uma reflexão de Pedro Demo, sobre a formação docente, e uma proposta de Dermeval Saviani, sobre a inserção da educação musical no currículo escolar. Registra-se também um estudo descritivo de competências textuais em redações de vestibular do UNISAL, da autoria de Henrique Kopke Filho.

Por último, duas resenhas: uma de Maria de Lourdes Pinto de Almeida, da obra *A Formação Moral em RAWLS*, de Sidney Reinaldo da Silva; e outra, da autoria desse, da obra *Universidade Pública e Iniciativa Privada*, escrita por aquela.

A todos os colaboradores deste número os mais vivos agradecimentos do

Conselho Editorial



I

Linguagens,
Intersubjetividade
e Educação
na Sociedade
Contemporânea

Para uma Pedagogia dos Direitos Humanos¹

Giuseppe Morante

Salesiano

Professor na Universidade Salesiana de Roma

Resumo

O artigo aborda a educação dos direitos humanos como educação à ação, inserida na fase “dialógica” da interculturalidade. Os fundamentos jurídicos geralmente aceitos e acordados em pactos internacionais remetem à planetariedade. É necessário inserir os direitos humanos na escola para serem amplamente conhecidos e, em consequência, vivenciados.

Abstract

The article approaches the education of the human rights as education to action, introduced in the “dialogue” of intercultural phase. The legal foundation usually accepted and agreed to in international treaties is more global. It’s necessary to introduce the human rights in school to known widely and, consequently lived.

Palavras-chave

Direitos Humanos – Educação – Cidadania – Recursos Pedagógicos-Curriculares.

Key-words

Human Rights – Education – Citizenship – Pedagogical-Curriculum Resources.

É do conhecimento comum que, com a expressão “direitos humanos”, se indica uma série de características “constitutivas” da *pessoa*, que deve ser respeitada na sua necessidade de plena realização, na globalidade das suas dimensões constitutivas, tanto corpóreas como espirituais.

As instituições educativas e o Estado têm o dever de promover e defender a “dignidade” original de cada pessoa, da qual se originam os direitos humanos (pessoais e sociais, econômicos e políticos, culturais e religiosos), embora sejam mais ou menos reconhecidos pelas várias culturas humanas.

Hoje, pelo menos em nível de afirmações de princípio, nota-se que “uma corrente benéfica percorre e penetra todos os povos da terra, que se vão tornando cada vez mais conscientes da dignidade do homem” (*Christifideles Laici* 5d). Na verdade, fica sempre bastante evidente que esta consciência é amiúde expressa numa solicitude particular em relação ao respeito dos direitos humanos e sempre mais numa decidida oposição à violação dos referidos direitos. Direito à vida, ao trabalho, à educação, a uma família própria, à participação na vida pública, à liberdade religiosa são, hoje, direitos particularmente exigidos.

Todavia existe também o revés desta medalha: em várias partes do planeta, em clara contradição com a sensibilidade a respeito da dignidade da pessoa, os direitos humanos são claramente violados, alimentando assim outras formas de pobreza, que não se colocam somente no plano da “corporeidade”, mas incidem profundamente também na pobreza cultural e religiosa que preocupa, igualmente, a comunidade internacional; tais negações ou limitações empobrecem igualmente as pessoas e os povos. Por isso uma obra educativa neste campo é essencial.

Toda instituição que se ocupa de educação tem uma tarefa irrenunciável: fazer descobrir e promover os direitos nativos das pessoas e defender a dignidade inviolável das mesmas.

Mas a educação aos direitos humanos, como educação à ação, é aprendizagem e adestramento à “transcultur”. A “iniciativa” para passar da fase da “multiculturalidade” (que hoje muitas vezes gera

conflitos) à fase “dialógica” da “interculturalidade” (exigida como respeito das próprias identidades, mas aberta ao diálogo para uma convivência pacífica), está no uso da “transculturalidade”, que significa levar as pessoas a fazer uma experiência comum, impregnada de “valores humanos universais”.

Uma fundamentação jurídica mais ou menos reconhecida

Os direitos humanos, se são verdadeiramente reconhecidos como “nativos”, precedem as leis positivas escritas, as quais, quando muito, podem somente reconhecê-los, promovê-los ou defendê-los, onde não são conhecidos. Tal princípio jurídico, proclamado em nível internacional, parece prevalecer tanto numa interpretação de tipo “contratual” (que fundamenta tais direitos humanos sobre um pacto entre os grupos sociais e, portanto, destinado a mudar de acordo com os relacionamentos de força recíprocos), quanto sobre a explicação positiva da “autolimitação” de um Estado soberano que, portanto, os concederia e não os reconheceria como preexistentes.

O fundamento objetivo dos direitos é adotado, mais ou menos explicitamente, pelas organizações internacionais (Nações Unidas, Conselho da Europa), sobretudo depois da experiência das ditaduras e das barbaridades perpetradas no curso da história destes últimos tempos.

De fato, uma norma jurídica vinculatória se tornou concreta quando começaram a vigorar, em 1976, duas Convenções ou Tratados Internacionais: um sobre os direitos civis e políticos e o outro sobre os direitos econômicos, sociais e culturais.

Antes de descrever as características da “intervenção educativa”, é útil estudar, com exatidão, o grau de “reconhecimento”, em nível internacional, dos direitos humanos:

– *uma primeira categoria é constituída pelos direitos civis e políticos*, os denominados direitos humanos da “primeira geração”. Na verdade, foram os primeiros a serem sancionados sobre o plano interno, a partir da segunda metade do século XVIII, e são chamados

“direitos negativos”, pois proíbem a autoridade pública ingerir-se no âmbito de liberdade da pessoa. São os direitos à vida, à identidade pessoal, à privacidade, à liberdade de pensamento, de consciência e de religião, ao voto livre e secreto, à liberdade associativa, às garantias processuais;

– *uma segunda categoria apresenta os direitos econômicos, sociais e culturais* ou os direitos humanos de “segunda geração”. São também chamados “direitos positivos”, enquanto a autoridade pública é obrigada a intervir especificamente para que sejam realizados. O reconhecimento “estatal” desses direitos de segunda geração começou na segunda metade do século XIX. Deste grupo devemos salientar particularmente os direitos à alimentação, a casa, à saúde, “à assistência”;

– *uma terceira categoria apresenta os direitos da solidariedade* que, nesses últimos tempos, se tornaram realidades também em nível internacional; ela fala de direito à paz, ao ambiente sadio e equilibrado, ao desenvolvimento. Sobre esses direitos ainda se discute, embora se progrida rumo a tal reconhecimento.

Em todo caso, podemos dizer que há concordância internacional quanto à primeira categoria, que é mais valorizada do que a segunda e a terceira. As conseqüências deste processo sociocultural exercem influência sobre *a educação aos direitos humanos*. De fato “a compreensão e a experiência vivida dos direitos do homem são, para os jovens, um elemento importante da preparação à vida numa sociedade democrática e pluralista” (*Council of Europe*, 1985, 2).

A intervenção educativa deve oferecer às novas gerações a possibilidade de ver a própria vida num projeto de “autoconstrução”. Por isso é necessário que os jovens se conscientizem que o crescimento é um dinamismo que os orienta e impele a realizar-se como pessoas conscientes e responsáveis. Não é um projeto já preestabelecido, predeterminado, como se se tratasse de encontrar uma estrada segura entre tantas possíveis, para nela iniciar a caminhada, mas se trata de um conjunto de valores, nos quais a pessoa crê.

Na verdade, são os valores que propõem uma orientação para a vida, enquanto eles representam as coisas importantes que estão na base das pequenas ou grandes escolhas do cotidiano. A educação à “socialidade” (como inserção no “social”), que as instituições educativas são chamadas a realizar, deve estar exatamente em função de uma compreensão do mundo e de uma leitura que ponha em evidência aspectos positivos e negativos. Para tal fim, é importante guiar os jovens a ver as situações que nos chamam à atenção no nosso ambiente, na nossa aldeia, no nosso quarteirão, na nossa cidade, na Itália, no mundo. Os rapazes, postos em contato com esta realidade, serão estimulados a desenvolver o seu senso crítico e a decidir-se nos seus “empenhos”.

Assim eles aprendem a analisar as situações de injustiça e miséria, de escravidão e terror, de “horizontalismo” materialista e insignificante transcendência, de racismo e violência, de irresponsabilidade e evasão (droga, álcool, fuga...). Serão guiados a encontrar soluções, idéias novas para mudar situações; a inventar propostas para fazer rejuvenescer as esperanças, para aprender a construir um projeto humano para o amanhã, começando das escolhas feitas hoje.

As informações, as pesquisas, as análises correspondem à necessidade de conhecimento do mundo vizinho e longínquo; uma leitura que deve ser feita à luz de alguns critérios de avaliação para que não seja anônima, afastada de exercícios didáticos. Neste sentido, se podem propor confrontos entre as propostas ambientais e a mensagem cristã, mesmo que sejam lidas simplesmente na sua base leiga de defesa dos direitos humanos reconhecidos universalmente.

Os rapazes e os meninos precisam aprender a fazer escolhas e a assumir as responsabilidades que, delas derivam, para fazer amadurecer atitudes de responsabilidade para consigo mesmos e para com os outros. Devem ser ajudados a ser ativos, a caminhar para a frente com esperança, a conquistar valores tais como: amor, justiça, verdade, beleza, honestidade, bem-estar, fraternidade, liberdade, respeito para com os outros, paz... Valores que se conquistam com a experiência direta.

Em lições teóricas, não-veiculadas pelas experiências, perde-se muito o interesse, porque, como se ensina na pedagogia, nenhum ensinamento teórico, nenhuma exortação ou conselho, nenhum castigo ou constrição pode levar os rapazes àquilo que alcançarão somente com a experiência direta, isto é, por meio do contato vivo com os problemas e com as situações.

Por isso é necessário que os direitos do homem assumam, para atingir os fins educativos, referências éticas de valor universal. Recordemos especialmente a *Declaração universal dos direitos do homem*, de 1948, pela sua importância histórica e relativa simplicidade, se comparada com os documentos sucessivos. Mas não podemos esquecer que há outros documentos internacionais, tais como a *Convenção internacional sobre os direitos do menino*, a *Convenção europeia para a salvaguarda dos direitos e das liberdades fundamentais*, a *Convenção europeia para a prevenção da tortura e das penas ou tratamentos, desumanos ou degradantes*.

A importância histórica e educativa desses tratados consiste principalmente em sua característica de *planetariedade*. São pensamentos que ultrapassam os confins e a pertença a um Estado ou a uma cultura. E este é um elemento fundamental na sociedade hodierna, na qual o problema da “mescla” de culturas diversas, de modos diferentes de considerar a vida e o mundo, é determinante e urgente. A *Declaração dos direitos humanos* procurou, graças ao esforço daqueles que mais contribuíram na redação dos referidos direitos, estabelecer princípios universais entre as diversas culturas sem analisar os setores particulares.

Isto não exige uma diminuição na percepção dos direitos das diversas culturas. Pelo contrário, exige que se afirme que os homens são todos iguais nos direitos e nas *oportunidades* de iniciativas, oportunidades que devem ser as mesmas para todos. Não são iguais os pontos de chegada. Cada um tem o direito à autodeterminação, à própria ética, ao próprio processo de desenvolvimento. Mas, nos direitos, é preciso trabalhar para que todos os homens – e as mulheres – sejam iguais e tenham assim o direito ao respeito da própria diversidade.

Importantíssima é, por exemplo, uma análise histórica dos direitos humanos, que ajude a examinar como chegamos à definição da *Declaração universal*; que caminho e que trabalho, em alguns casos, foram necessários para a elaboração de cada artigo. Este é um ponto muito importante: ter um conhecimento consciente da fadiga através da qual se chegou a redigir postulados que agora nos parecem quase óbvios. Compreender que aqueles direitos que agora nos parecem evidentes, muitas vezes, custaram a vida a gerações de pessoas. É importante mencionar essas dificuldades aos rapazes e jovens que não podem ter uma “memória” histórica a esse respeito, e não podem, portanto, perceber que certos aspectos do nosso cotidiano que parecem evidentes e, como tais, inabaláveis, na realidade podem desabar em qualquer momento, se nós, todos nós, não estivermos vigiando constantemente.

Por esse mesmo motivo, a luta para a salvaguarda dos direitos humanos nos faz lembrar o conceito de cidadania ativa, de participação democrática, de “desobediência” civil. Qualquer direito poderá ser violado, em qualquer momento e com os métodos mais aberrantes, se os homens e as mulheres do mundo não lutarem para que seja respeitado. Continuamente os meios de comunicação nos dão provas disso. Os “lagers” (campos de concentração de prisioneiros) não acabaram com a Segunda Guerra Mundial. Não acabaram os guetos, nem as torturas, nem as discriminações. Nenhuma lei e, muito menos, nenhuma declaração poderá, sozinha, tutelar o ser humano, se ele mesmo não lutar em favor desta tutela.

Essa necessidade de envolvimento ativo faz lembrar o *conceito de solidariedade*. Também neste caso, não há nada de “moralístico”. É necessário entender e fazer entender que, se não lutamos todos juntos para os direitos de cada um, amanhã todos poderemos ser vítimas da injustiça. Em todo lugar e por causa dos motivos mais diversos: políticos, religiosos etc. Quantas chacinas viu o final do século XX na África do Sul, no Sudeste Asiático, e quantas está vendo ainda hoje a humanidade em tantas partes do mundo.

Poder-se-ia também ver nos países ocidentais, ricos e

democráticos, quantos são os abusos com as minorias étnicas, sociais, e não se percebe que o ter nascido numa maioria ou numa minoria é um fato puramente casual, e sobretudo nos esquecemos que esses conceitos são móveis, flutuantes. Hoje podemos nos encontrar numa categoria “poderosa” e amanhã na dos oprimidos. Se queremos salvar os nossos direitos à vida e à liberdade, precisamos lutar para salvaguardar os direitos de todos.

Mas educação aos direitos humanos é educação à ação, ao “gesto”, à tomada de posição, à análise crítica, ao pensar, ao informar-se, ao “relativizar” as informações recebidas tanto dos jornais quanto de outras fontes de comunicação.

Por vezes, para descobrir certos abusos, certas violações, é necessário um pouco de “dietrologia” (saber analisar o passado), aprender a ler nas entrelinhas das mensagens aparentes. Esse trabalho pode ser seguramente já iniciado entre crianças, através da educação da imagem e a leitura de revistas, porque decodificar as mensagens latentes é uma competência indispensável numa cidadania ativa.

Um percurso importante (embora não seja o único) que educa aos direitos humanos é, em primeiro lugar, a “escola” por ser a principal agência da educação. Isto, porém, não deve nos eximir de olhar também para todas as intervenções pessoais e sociais que se colocam no caminho da educação global da pessoa: os pais na família, os animadores dos grupos, os responsáveis pelas instituições sociais existentes num determinado território.

Apresentaremos brevemente os princípios e as tarefas educativas dessas intervenções.

Possíveis percursos pedagógicos na escola

Os direitos humanos podem envolver tanto a escola no seu complexo, quanto cada uma das disciplinas nela ensinadas. Tal ensino não pertence somente a uma eventual disciplina ética ou a um ensino genérico da religião. O importante é tornar conhecidos esses direitos humanos, porque só se forem conhecidos, poderá

esperar que sejam defendidos e, portanto, respeitados e realizados. Nos documentos que se ocupam dos direitos humanos, a importância que se dá à dimensão educativa tornou-se, com o passar do tempo, sempre maior por causa de dois elementos que são como que as duas faces opostas da mesma medalha:

- o objetivo dos direitos humanos é, afinal, a realização de um mundo de paz e de justiça para todos. Para contribuir para isso, a educação é um âmbito essencial, para não dizer prioritário;

- os direitos humanos podem ser respeitados unicamente pelo conhecimento e pela sensibilidade com relação a eles; não com o constrangimento, mas com a partilha e a experiência vividas.

Sob o ponto de vista dos percursos educativos, a “escola” tem elaborado a disciplina sobre os direitos humanos no plano teórico, identificando objetivos, conteúdos e métodos didáticos, mas o problema de encontrar uma maneira de colocar no programa dos currículos “tais direitos” permanece ainda sem solução. De fato, os programas de ensino já estão sobrecarregados de conteúdos, e muitas novas áreas do conhecimento, que até agora foram excluídas dos programas escolares, estão esperando para serem neles inseridas. Em geral, procura-se resolver esse problema por meio de um compromisso: não uma nova matéria separada, mas uma dimensão da educação em chave social e política. Na Itália estamos indo nesta direção, geralmente.

Coloca-se, como finalidade da educação, influenciar no agir das pessoas, isto é, no modo de viver com os outros e com a sociedade. Muitas vezes, porém, isto acaba sendo um problema para boa parte dos professores, que está ligada a um conceito errado sobre a ‘laicidade’ da escola, entendida como neutralidade. Nenhum tipo de educação pode ser neutro. Em todo caso, disto emergem tais indicações:

- *no plano dos objetivos*: conhecer e adquirir motivos de desenvolvimento da história relacionada com os direitos humanos; justificar as declarações, as convenções e os acordos (da história); conhecer algumas das maiores violações dos direitos humanos; compreender a distinção entre direitos políticos/legais e sociais/

econômicos, entre conceitos de base e relações entre indivíduos, entre grupos e nações; aprender a avaliar criticamente os próprios preconceitos; desenvolver atitudes de tolerância; valorizar os direitos dos outros; simpatizar com aqueles a quem tais direitos são negados; desenvolver habilidades intelectuais e operativas.

- *no plano dos conteúdos*: deve-se, primeiramente, exigir um critério organizador fundamental – a realização dos direitos humanos na escola. Uma escola, cujo clima seja favorável à aprendizagem de tais direitos, por meio da criação de um ambiente, no qual eles sejam plenamente respeitados. Somente assim, o percurso didático poderá levar em conta a idade e as condições do aluno das situações particulares das escolas e do sistema educativo.

Os argumentos podem ser articulados em quatro grupos: as principais categorias de direitos, deveres, obrigações e responsabilidades do homem; as diversas formas de injustiça, desigualdade e discriminação, incluindo o “sexismo” e o racismo; as personalidades, os movimentos e os grandes eventos que, na história, marcaram, com sucessos ou insucessos, a luta constante em favor dos direitos do homem; as principais declarações e convenções internacionais (Cf. *Council of Europe*, 1985, 3);

- *no plano da didática*: mantém-se a lição tradicional, contanto que se baseie nas melhores práticas – ela deve conseguir transmitir as informações essenciais, explicar os conceitos de modo compreensível e estimular os estudantes a fazer perguntas.

Ao mesmo tempo será preciso utilizar outros processos como: discussão em grupo, projetos de pesquisa, dramatização e role-play (= encenação), os jogos, as simulações (= reproduções artificiais) e a participação em atividades práticas;

- *no plano dos métodos*: constata-se uma oscilação contínua entre a lição de ética ou de educação cívica, a descrição de organogramas abstratos dos processos políticos e sociais, e o recurso à metodologia da pesquisa. É muito útil organizar atividades didáticas específicas, para o conhecimento dos direitos de cada um, mas é sobretudo importante que tais direitos sejam aprendidos através da ação pedagógica e do comportamento do professor. Por

causa da sua complexidade e pela sua variedade de conteúdos, os direitos humanos necessitam e facilitam também de uma aproximação *interdisciplinar*. É importante não considerar este argumento como se estivesse ligado unicamente ao estudo do direito, mas, pelo contrário, é preciso enfrentá-lo a partir das diversas perspectivas disciplinares.

- *no plano da avaliação*: é certamente possível introduzir exames e votações, mas se constata que a sua importância é muito relativa para uma disciplina que pretende oferecer conhecimentos importantes para a vida. A aproximação aos direitos humanos, portanto, deve ser uma *aproximação transcultural*, mais natural, exatamente porque esses direitos pertencem a todos. Analisando cada um dos artigos aqui apresentados, pode-se examinar tantas situações diversas, em todo o mundo e avaliar a eficácia de cada um deles.

Intervenções educativas de outras instituições

Também outras agências educativas, tais como a família, a comunidade social, as associações e os movimentos, o estado democrático, pedem que as novas gerações sejam respeitadas nas exigências integrais de seu crescimento. Integral significa que não se pode deixar no esquecimento nenhum dos valores da dignidade de cada pessoa.

O cristianismo, exatamente por seus fundamentos religiosos, não só confirma esta exigência, mas a explicita profundamente, quando ensina que o filho está no centro do processo educativo que os pais devem interpretar e atualizar; quando (o cristianismo) ensina que o grupo está em função da pessoa e que o homem deve ser colocado no centro da vida econômica e social do estado.

Para alcançar, sobretudo, o último objetivo, a doutrina social da Igreja ensina que os bens da terra são, no desígnio de Deus, oferecidos a todos os homens e a cada homem, como meio para desenvolver uma vida autenticamente humana. Concretamente, o

trabalho do homem e da mulher representa o instrumento mais comum e mais imediato para o desenvolvimento da vida econômica de uma nação, sendo (o trabalho) o instrumento que constitui juntamente um direito e um dever de cada homem. “Também na vida econômico-social, deve-se honrar e promover a dignidade e a vocação da pessoa humana, como se deve honrar e promover o bem da sociedade inteira. O homem, de fato, é o autor, o centro e o fim de toda a vida econômico-social” (*Christifideles Laici*, 43; *Gaudium et Spes*, 63).

É necessário, portanto, lutar para que, quanto antes, sejam eliminadas numerosas injustiças, que derivam de perversas organizações de trabalho, e fazer que o lugar de trabalho se torne uma comunidade de pessoas respeitadas na sua subjetividade. Estilo e meio para realizar uma política que procure olhar para o verdadeiro desenvolvimento humano é a solidariedade, a qual pede a participação ativa de todos na vida política, desde cada cidadão até os diversos grupos, dos sindicatos aos partidos. Juntos, todos e cada um, sejamos os destinatários e os protagonistas da política.

Exigem isso as próprias gerações de jovens que estão na idade evolutiva e que estão tomando consciência do seu crescimento atual: novas necessidades, exigências, “empenhos”, responsabilidades, perspectivas se abrem sobre a sua vida e o seu futuro.

Estão descobrindo o caminho que os leva à conquista da liberdade através da descoberta da própria identidade.

Tais perspectivas educativas exigem a descoberta dos valores da própria “dignidade”, com a qual estão “fadigosamente” construindo uma sua própria identidade. Quem os ajuda a serem realmente “eles mesmos”? Em quais modelos se inspiram? Quais valores constituem a “verdadeira dignidade” da pessoa humana?

Somente se forem ajudados a entrarem um pouco em si mesmos nessa direção, poderão compreender aquilo que se ensina a respeito de direitos humanos e compreender porque todos se devem empenhar na defesa da “dignidade do homem”, exigindo respeito a seus direitos fundamentais.

Sobre o plano dos objetivos: os meninos e os jovens devem ser educados a crer que o homem tem uma sua “dignidade inata”,

fundada no fato que Deus mesmo o “revelou”. O texto escrito desta revelação encontra-se na Bíblia (Livro sacro da fé):

“Deus criou o ser humano à sua imagem, à imagem de Deus o criou” (Gen. 1,27); Jesus Cristo (centro da mensagem bíblica) é o Filho de Deus, “nascido como verdadeiro homem”, posto no centro da história. Ele veio para salvar todos os homens, que são “filhos do Único Deus”; a Igreja proclama, na sua mais solene assembléia (o Concílio Vaticano II), que “aquele que segue a *Cristo, o homem perfeito*, torna-se ele também mais homem” (*Gaudium et Spes* 41). Três princípios que são como três colunas, sobre as quais está fundada a fé na “dignidade de cada homem e de cada mulher”. Desses princípios nascem os valores humanos, cridos e vividos; sobre eles se fundam os “empenhos” que os cristãos assumem para a defesa dos direitos humanos.

Sobre o plano dos conteúdos: cada rapaz deve ser auxiliado a refletir sobre estes valores, descobertos, antes de mais nada, na própria pessoa que cresce (direitos respeitados e deveres exigidos). Essa descoberta não acontece em abstrato, mas é vivida em sintonia com a maturação “adolescencial” da própria identidade de pessoa que caminha rumo à conquista da autonomia e à realização de um projeto de homem/mulher a ser realizado na própria história, dentro da história do próprio ambiente.

Os valores “pessoais” e os valores relativos à “dignidade” de cada homem/mulher são descritos por estes verbos que traçam um “processo educativo” e indicam uma ação operativa:

- *redescobrir* a dignidade inviolável de cada pessoa humana, a partir de si mesmo. É a tarefa central e “unificante” do serviço que os educadores são chamados a prestar à humanidade; que, entre todas as criaturas, só o homem é “pessoa”, isto é, sujeito consciente e livre e exatamente por isso é “centro e vértice de tudo o que existe sobre a terra”;
- *defender* a dignidade pessoal, como o bem mais precioso que o homem/mulher possui. Os bens do mundo não se comparam com o bem da pessoa, o bem “que é a pessoa”;

- *aceitar* que cada pessoa manifeste todo o seu fulgor, considerando-se a sua origem e o seu destino: criado por Deus (à sua imagem e semelhança) e salvo por Cristo de todo mal, o homem é chamado a ser “filho no Filho de Deus”;
- *compreender* que, em força da sua dignidade, a pessoa humana é sempre um valor em si e por si, e exige ser considerado e tratado como tal, nunca como uma “coisa”;
- *defender* a dignidade pessoal que constitui o fundamento da igualdade de todos os homens entre si; por isso não pode haver nenhuma discriminação que divide e humilha os membros da família humana (raciais, econômicas, sociais, culturais, políticas, religiosas...);
- *crer* que a dignidade pessoal é também o fundamento da igualdade de todos os homens entre si, através do diálogo, da comunhão fraterna e da solidariedade;
- *empenhar-se* a fim de que a dignidade pessoal se torne “propriedade indestrutível de cada ser humano”, porque cada pessoa é única e irrepetível;
- *crer* (para os cristãos) que a afirmação mais radical do valor de cada ser humano foi feita pelo Filho de Deus ao se tornar homem, evento que é celebrado no Natal cristão.

Sobre o plano do método: é claro que estes valores não são sempre visíveis e realizados na sociedade, na qual vivem os jovens cristãos. Por isso, o cristianismo ensina a:

- *defender* os direitos da pessoa, porque são naturais, universais e invioláveis. Ninguém, nem uma pessoa só, nem um grupo, nem a autoridade, nem o Estado pode modificá-los e, muito menos, eliminá-los, porque tais direitos provêm do próprio Deus;
- *lutar* pelo direito à vida. É ilusório o discurso que se faz a respeito dos direitos humanos (como, por exemplo, o direito à saúde, a casa, ao trabalho, à família e à cultura, em cada fase do seu desenvolvimento, da concepção até à morte natural; e em todas as situações, sejam elas de saúde ou de doença, de perfeição ou de limite, de riqueza ou de miséria), se não se defende, com a maior firmeza, o direito à vida, como sendo o primeiro direito e condição necessária para a existência de todos os outros direitos da pessoa;

- *combater* contra toda forma de ofensa à vida (homicídios, genocídios, aborto, eutanásia), que destrói a integridade da pessoa humana; e, portanto, lutar contra as mutilações, as torturas, as violências, e contra tudo o que ofende a dignidade humana (condições infra-humanas de vida, encarcerações arbitrárias, deportações, escravidão, perseguições e crueldades, prostituição, mercado de mulheres e de jovens, ou ainda as ignominiosas condições de trabalho, com as quais os operários são tratados como simples instrumentos de lucro, e não como pessoas livres e responsáveis);
- *acolher* amorosamente toda vida humana, sobretudo se se trata de pessoas “fracas ou doentes”, porque são mais necessitadas de ajuda. Além disso, (acolher a vida), constitui também um momento fundamental da missão da Igreja, tanto mais necessária, quanto mais uma “cultura de morte” se tornou dominante. Utiliza-se a ciência não tanto para a defesa da vida e a cura das doenças, mas instrumentalizando-a contra a própria raiz da vida com a alteração do patrimônio genético do indivíduo e do processo generativo dos homens;
- *reagir* contra os “desafios morais” que estão sendo provocados pelo novo e imenso poder tecnológico e que põem em perigo não só os direitos fundamentais do homem, mas a própria essência biológica da espécie humana;
- *garantir* a cada um as condições para realizar-se a si mesmo na liberdade, a partir da liberdade religiosa, a qual é parte da dignidade pessoal. Não é uma exigência simplesmente “confessional”, mas uma exigência que encontra a sua raiz inextirpável na vida misteriosa do homem, porque o seu relacionamento com Deus é elemento constitutivo do seu mesmo “ser” e “existir”.

Sobre o plano dos processos: o que até agora foi falado a respeito da dignidade pessoal e sobre o “reconhecimento” dos direitos humanos se refere, sem dúvida, à responsabilidade de cada cristão, mas também de cada homem. Devemos, porém, imediatamente notar que tal problema tem hoje uma dimensão mundial: é uma questão que atinge inteiros grupos humanos, não

só, mas povos inteiros, que são violentamente desrespeitados nos seus direitos fundamentais. Daqui nascem formas de desigualdade do desenvolvimento entre as diversas sociedades e vários povos, muitas vezes denunciadas, mas nunca resolvidas; o respeito da pessoa humana vai além da exigência de uma moral individual e põe-se como critério basilar, quase como um pilar fundamental, para a estruturação da própria sociedade, sendo a sociedade inteiramente dirigida para a pessoa; intimamente unida à responsabilidade de servir à pessoa humana, se coloca também a responsabilidade de servir à sociedade, como tarefa geral daquele impulso à justiça e à paz universal, à qual aspiram profundamente as populações do mundo.

Nota

¹ Traduzido pelo P. Júlio Comba. Título original: *Per una pedagogia dei diritti umani*. Note di Pastoralì Giovanile, Torino, jan. 2003, p. 65-72.

Referências bibliográficas

AA.VV. *I diritti umani a 40 anni dalla Dichiarazione univesal*. Padova: CEDAM, 1989.

AMNESTY INTERNATIONAL. *Diritti umani e ambiente*. Roma: Cultura della pace, 2000.

BERGOMI E. *I Diritti Umani*. Riflessioni teoriche e indicazioni didattiche. Brescia: La Scuola, 1989.

CASAVOLA, F. *I Diritti Umani*. Padova: CEDAM, 1997.

_____. *Il tempo dei diritti*. Piccolo “ideario” per l’educazione ai diritti umani. Roma: Cultura della pace, 1999.

PAPISCA A. Diritti umani. In: BERTI, E.; CAMPANINI, G. *Dizionario delle idee politiche*. Roma: AVE, 1993. p. 189-199.

O Problema Religioso no Universo Educativo

Marco Antônio Papp

Mestre em Filosofia pela PUC/SP

Professor no Curso de Pedagogia do Centro UNISAL/São Paulo

Professor da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC)

Resumo

O artigo, ao examinar a questão da realização profissional tal como se põe no universo acadêmico, ressalta, em meio às vivências simbólicas, a dimensão religiosa em seus diversos aspectos, com exemplos antigos e atuais. Busca-se evidenciar os motivos religiosos que permeiam a vida cotidiana da sociedade que se acham também presentes no universo educativo.

Abstract

The article in examining the question of professional achievement as placed, in the academic universe, emphasizes through symbolical experiences, the religious dimension in their different aspects, with old and present examples. Searching to make evident the religious reasons that permeate a daily life in the society that we can also find in the educative universe.

Palavras-chave

Realização Profissional – Experiência Religiosa – Mito – Transcendência.

Key-words

Professional Achievement – Religious Experience – Myth – Transcendence.

1. Introdução e colocação do problema

Os ambientes educativos sérios, especialmente os universitários, costumam primar pela eficiência na aprendizagem, de modo a atender a demanda profissional do aluno, bem como os interesses do mercado.

Nesse contexto, tudo gira em torno do acadêmico: os programas de curso, a capacitação e a ação dos professores; todo o ambiente educativo fica concentrado na relação ensino-aprendizagem. Perguntas comuns como “a instituição é boa?” e “os professores são bons?” limitam-se ao binômio aprendizagem e futuro profissional.

É inegável a importância cardinal da dimensão acadêmico-profissional no universo educativo, porque as pessoas que buscam uma escola ou uma universidade estão de olho também na realização profissional. Mas o que vem a ser precisamente essa realização profissional? Não pode ser outra coisa que uma parte constituinte da realização maior de toda a vida dessa pessoa, a qual significa estar bem com os outros e consigo mesma. Essa relação *eu-tu*, por sua vez, implica na realização pessoal, que implica no exercício do amor e da justiça na vida social.

De um modo geral, as instituições de ensino comunitárias, especialmente as confessionais, sempre entenderam a importância de se trabalhar valores como ética, solidariedade, amor, sexualidade, justiça, consciência crítica, busca do sentido da vida, transcendência. Tais valores serão desenvolvidos quando houver não somente uma disciplina acadêmica específica para tal (coisa que muitos “educadores” consideram perda de tempo), mas principalmente quando o projeto político-social da instituição estiver norteado para uma ação extensionista, pela qual a instituição oferece a sua contribuição à sociedade, e por ações comunitárias, pelas quais a comunidade educativa exerce os valores que orientam a própria vida.

Ora, das vivências simbólicas do ser humano, como ciência, arte, sociedade, política, educação, lazer etc., a religião é a única que coloca tais valores no centro da experiência humana. A dimensão

religiosa não se restringe a uma simples escolha pessoal subjetiva, mas, possivelmente, é a principal característica humana, a principal experiência da busca de auto-realização.

Uma vez que se reconhece a centralidade do fato religioso na vida do ser humano e a conseqüente necessidade de se trabalhar essa dimensão no universo educativo, surgem diversas outras questões. Os questionamentos mais universais são geralmente chamados de “problemas filosóficos”, cujas perguntas recebem mais ou menos a seguinte formulação: “o que é o fenômeno religioso?”, “o que tal fenômeno significa para a vida humana?”, “como é possível estudá-lo e qual método deve ser utilizado”.

O presente artigo tem o compromisso de discutir e explicitar essas perguntas. Ao longo do texto, há o propósito de um breve mergulho num estudo do fenômeno mítico e religioso, através do qual serão levantados diversos exemplos tão antigos quanto atuais. Trata-se do propósito de evidenciar os motivos religiosos que permeiam o dia-a-dia na sociedade e como estão presentes também no universo educativo.

1.1 Introdução ao problema religioso

Uma das características mais peculiares do ser humano é o fato de estar constantemente em busca do sentido da vida, da auto-realização, da felicidade. A mais comum característica dessa busca reside na fé, no ato de crer, isto é, fundamenta-se na existência de “Entes Sobrenaturais” (ELIADE, 1972, p. 11ss.) e o seu fim coincide com o desejo de eternidade.

Nesse caso, o problema da existência humana identifica-se com o “problema da salvação” (RAHNER, 1989, p. 55). Esse problema tornou-se um fato significativo para a humanidade e, por isso mesmo, é considerado um “problema filosófico” ou um problema humano (antropológico). Há autores como Detienne (1967) e Vernant (1977) que demonstraram, inclusive, a dependência que o início do pensamento argumentativo filosófico deveu a uma forma de discurso anterior, que se propõe apenas a convencer e a

fazer crer. As variantes dessas múltiplas experiências culturais têm sido denominadas ora por mito, ora por religião.

Enquanto a religião vem sendo estudada na filosofia desde a Idade Média, somente a partir da segunda metade do século XIX é que a filosofia e as ciências humanas convergiram, cada qual, o próprio objeto de investigação para reinterpretar tais “temas mítico-religiosos”. Particularmente o mito ganha nova valorização, como expressão mais original e mais autêntica do pensamento humano. A partir daí, mito e religião se convertem em objeto de estudo das ciências, sem atrelar-se necessariamente às confissões religiosas.

2. Pressupostos

Num artigo sobre conceito de realidade (PAPP, 2003), foi discutida a impossibilidade de se separar mundo interno de mundo externo, isto é, o que chamamos de objetivo contém nossa subjetividade, e tudo que chamamos “real” contém sempre um pouco de imaginação. Tudo o que dizemos que “é”, “existe”, apenas significa o que nos *parece* que seja, ou o que *pensamos* que exista. Por isso, mais que buscar uma verdade pronta, um valor transcendente ou superior, temos que admitir que tudo passa por alguma perspectiva humana e, como tal, apenas nos parece real.

Isso significa que qualquer abordagem sobre uma “realidade” passa por um crivo humano e qualquer discussão científica ou filosófica remete-se a um problema antropológico.

Kant fazia uma distinção entre *fenômeno* – a realidade como aparece à nossa consciência – e *noumeno* – “coisa em si”, da qual nada se pode falar. Para ele, nosso saber, o único objeto da investigação científica, é conhecimento dos fenômenos. Para o Neokantismo, o *noumeno* é a idéia da completa realização da tarefa da consciência. Com isso eles negam que exista uma coisa em si (problema metafísico); para eles trata-se apenas de um exercício do conhecimento humano (problema epistemológico). E hoje se diz que o mundo humano é um mundo simbólico, de signos e de

significados; é tudo o que temos (problema semiótico). Se concordarmos com essa linha, haveremos de admitir que nossa busca da “essência” ou da realidade das coisas nada mais é que um busca da consciência humana, uma busca que o ser humano faz de si mesmo.

O problema é que tais pensadores sempre trabalharam a partir da ciência. No que concerne ao fenômeno mítico-religioso, somente se pode estudá-lo a partir de uma “perspectiva” própria.

Um grande número de filósofos dedicou-se no caminho da “crítica”. Segundo eles a religião é privada de qualquer fundamento objetivo. Assim, a religião seria uma esperta invenção humana para lidar com o medo (Feuerbach), com a prepotência (Marx), com a ignorância (Comte), com o ressentimento (Nietzsche), com os instintos (Freud) e até com os abusos lingüísticos (Carnap). Tais críticas pressupõem uma perspectiva hermenêutica exclusivamente científica, a qual pode “caricaturizar” ou distorcer a compreensão dos demais fenômenos da vida humana. Schillebeeckx chama atenção para esse fato ao afirmar que “estar ciente desse ‘perspectivismo’ do conhecimento é a única forma de evitar o relativismo” (1969, p. 225), bem como o maior reducionismo: a ciência.

O fenômeno mítico-religioso deve ser estudado de um modo *empático*, pois um estudo “crítico” baseia-se sempre em algum pressuposto, o qual também pode ser criticado. Trata-se de um esforço para realizar uma espécie de “reconstrução da experiência” (MADURO, 1994, cap. 1), a partir de dentro. Estudar o mito é realizar uma busca por enxergar o significado adquirido pelo homem mítico, isto é, trata-se de buscar o significado antropológico, a mensagem dos relatos e contos. Estudar a religião só é possível na perspectiva de um homem religioso. Obviamente essa postura não o liberta do perigo de também “caricaturizar” seu objeto de estudo, porque a perspectiva a partir de dentro não deixa de ser mais uma perspectiva. De qualquer forma, reconhecer o mito e a religião dentro de seu significado interno é um ponto de partida que une quase todos os pensadores de uma antropologia filosófica.

O conhecimento lógico-racional não pode ser considerado o único referencial filosófico, nem a única forma de leitura do mundo. Na interpretação de Krois (1987, p. 37-38), o fato fundamental da vida não pode ser avaliado, “calculado” ou “previsto” pela filosofia transcendental. Filosofia transcendental (confundida muitas vezes com espiritualidade ou exoterismo) é aquela que se preocupa com a *objetividade*, e não com os objetos, estuda o modo pelo qual conhecemos os objetos; assim, tal filosofia está atrelada aos limites de uma ciência. Continua Krois, “não podemos tomar as ‘condições de possibilidade’ do fato fundamental da existência”. É essa concepção fundamental da *Lebensphilosophie*, filosofia de vida. Contudo, não se pode prescindir de uma metodologia científica como o ponto de partida para um estudo do fenômeno mítico-religioso.

2.1 O problema de uma fenomenologia mítico-religiosa

Fenômeno quer dizer “tudo o que aparece”, uma derivação do verbo “mostrar-se”, “o que se mostra em si mesmo (HEIDEGGER, 1974, § 7A), da forma como se apresenta à consciência humana. Ora, os nossos órgãos sensoriais captam da forma como conseguem captar, e o nosso cérebro realiza processos físico-químicos – os quais não entendemos totalmente – e tais processos informam nossa consciência, que entende alcançar a realidade. Se está claro que não “vemos” as coisas como são, mas segundo o nosso modo humano de percebê-las, então, um principal fenômeno a ser estudado é o fenômeno da consciência. Esse é precisamente um ponto chave no pensamento de Edmund Husserl (1859-1938).

Acontece que o estudo da consciência, na sua subjetividade e individualidade humana, é tarefa da psicologia. Husserl, antes de filósofo, era matemático; e, como tal, preocupa-se com a *objetividade* da consciência. Objetividade não é sinônimo de “verdade”, mas significa apenas intersubjetividade, na linguagem de Kant. E isto quer dizer que objetividade é a capacidade de os seres humanos se entenderem e obterem resultados comuns. Quanto à verdade

absoluta, se há alguma, não está ao alcance humano. Husserl chama de *intencionalidade* a essa tendência da consciência de se orientar objetivamente para as vivências humanas, orientação essa que mantém algum vínculo com o mundo físico-sensível, de modo a poder ser compreendida pelos demais seres humanos.

Brentano, antes dele, chamava intencionalidade a todos os fenômenos psíquicos observados empiricamente. Só que, para Brentano, o objeto da consciência poderia ser o real ou o irreal. Para Husserl, no entanto, o que importa é a objetividade da consciência que alcança apenas os fenômenos ou *essências ideais*, isto é, aquilo que se manifesta imediatamente na consciência, antes do juízo. Assim, o resultado da consciência intencional é fazer o mundo se apresentar como um fenômeno. Por isso, Husserl não busca mais o “real” (este deve ficar “entre parêntesis”, porque é fruto de pré-juízos, de pré-conceitos), mas a essência que, para ele, são idéias. Simplificando a questão, para ele não cabe a pergunta pelo “o que é”, nem pelo “como conhecemos”, mas somente a pergunta pelo “que significa”. Tais *significados*, que ele denomina “unidades ideais de significação”, não estão, nem no sujeito humano, nem no objeto externo, mas na relação entre ambos.

A grande preocupação com a exatidão, que Husserl herdou da matemática, o fez identificar Filosofia com Ciência de rigor e, como tal, só aceita uma conclusão quando for absolutamente válida para todos os homens e para todas as épocas. Fenomenologia, portanto, é um método de dirigir o conhecimento para o essencial. Como a existência físico-material é sempre contingente, como os sentidos enganam, uma Filosofia ou uma Ciência só é confiável se alcança verdades estáveis. Em outras palavras, se um cientista hoje percebe uma diferença entre seus cálculos e os dados empíricos, ele primeiro revisará os cálculos (porque aí não pode haver erro) e depois buscará uma nova explicação. O que não se pode perder é a fé na razão.

Não se trata aqui de concordar cegamente com um filósofo do século passado – ou retrasado – mas reconhecer nele a importância de um caminho rigoroso que vai dos fatos à consciência. Assim,

não cabe uma busca pela realidade das coisas, mas unicamente a busca pelo fenômeno, a partir de uma consciência objetiva que formula idéias precisas daquilo que se vê, se ouve, se sente. E mais, o seu método ensinou aos cientistas posteriores a estudar os fatos históricos, religiosos, culturais como fenômenos, quer dizer, ensinou-os a abandonar a busca pela verdade de uma narrativa histórica, mítica ou religiosa (não se pergunta mais se tal apoteose, se tal milagre aconteceu ou não), mas a buscar o significado antropológico do texto, a consciência do narrador daquele fato; daí fica viável uma investigação sistemática do que “realmente aconteceu”. A própria Teologia, especialmente a exegese bíblica, tem seu grande reconhecimento no universo científico, graças também ao uso do método fenomenológico.

São comuns indagações por alunos tais como “qual religião é mais verdadeira?” Nesses momentos logo um outro aluno interpela para dizer “não há uma religião verdadeira, todas apresentam sua parcela de verdade, todas alcançam uma parte da realidade”. Tais afirmações são confusas e inertes porque não entenderam que não temos acesso ao real e muito menos à verdade, mas buscamos apenas o significado dessa ou daquela experiência religiosa para a vida humana.

Assim hoje, num ambiente acadêmico, um importante objeto de discussão é o fenômeno religioso, porque é uma realidade da consciência e, como tal, se aplica a todas as áreas do conhecimento. Se o ser humano é essencialmente religioso, essa característica deve ser estudada objetivamente por todos os cursos, ou seja, por todos os seres humanos que enfrentam um estudo acadêmico honesto.

Por conseguinte, uma tese do presente artigo é a que o fenômeno religioso tem implicações em todas as dimensões da vida humana e, como tal se aplica a todas as áreas do conhecimento, desde as ciências da educação até as aplicações mais práticas como administração, marketing e informática. Possivelmente todas as estruturas do pensamento tiveram sua origem no mito ou na religião. No caso do Direito, por exemplo, todos os sistemas de leis foram gerados a partir das comunidades religiosas; conceitos como ética,

justiça, igualdade, veracidade, somente encontram sua plena definição a partir do referencial religioso.

Se tais “áreas do saber” entenderem a religião como uma exteriorização da consciência humana, então sentirão a necessidade de estudar o fenômeno religioso como fundamento para suas aplicações práticas profissionais. Assim também, valores ultimamente apresentados como grande novidade pelos “gurus” da administração e do marketing (por ex., SANDERS, 2003), tais como amor, amizade, solidariedade e sentido de comunidade, seriam melhor apresentados e compreendidos por tais autores se estudados a partir da experiência mítico-religiosa, que é fonte de tais vivências.

Heidegger, em *Ser e Tempo*, procura desvincular a idéia de uma fenomenologia que se volta para a “aparência”. Aqui ele resgata o significado original do termo *logos* como “tornar manifesto aquilo sobre o qual se discorre no discurso” (§ 7, B). Assim a fenomenologia se converte numa *hermenêutica*, isto é, numa ciência que busca uma interpretação, busca compreender as “estruturas fundamentais” do seu objeto de estudo. É basicamente o que fazem hoje os mitólogos e os teólogos exegetas. Acontece que tanto o mito quanto a religião não se apresenta com um ordenamento claro dos quais se possa tirar interpretações precisas. A religião é cheia de mistério e o mito é totalmente ilógico. Discutir a possibilidade de se estudar esses fenômenos dentro da sua “lógica interna” será tarefa do seu contemporâneo Ernst Cassirer. Por isso cabe uma consideração específica sobre o fenômeno mítico.

3. O problema do mito

Mas sendo o mito “incoerente, caprichoso, irracional” (CASSIRER, 1992, p. 25), como seria, pois, possível um estudo coerente de algo incoerente? Por isso, o ponto de partida para uma “crítica da consciência mitológica” consiste em diferenciar ciência de filosofia, numa total oposição a Hegel, que os identifica. À filosofia compete estudar a estrutura interna de cada criação cultural

humana, de cada “Forma Simbólica”, na linguagem de Cassirer, inclusive a forma do conhecimento científico. Nessa linha contrária à fenomenologia, Filosofia não é ciência, mas uma crítica das “condições de possibilidade”, na linguagem de Kant, de toda estrutura cultural. Por isso a Filosofia não investiga a origem histórico-genética do mito, mas investiga sua estrutura interna.

“Consciência mítica” é uma autoconsciência que ainda não atingiu a abstração, própria do *logos*. A crítica da consciência mítica é, pois, uma *exigência da própria consciência* e, portanto, da sistemática filosófica. Se o mito “exprime uma tendência originária do espírito, uma faculdade autônoma de configuração da consciência”, então “o mito é um problema filosófico” (CASSIRER, 1998, p. 20).

Quem de fato estabeleceu essa discussão foi Schelling, em *Philosophie der Mythologie*, o qual reconheceu uma intrínseca e peculiar verdade do mito. Com Schelling dá-se a superação da alegoria para uma interpretação “tautegórica”, isto é, ele propõe uma interpretação que toma as figuras míticas como produtos autônomos do espírito, como uma forma de entender o significado dos relatos míticos. Ele assume o desafio de uma reflexão racional do aparentemente irracional, por pressupor que há, no mito, não meramente invenção ou imaginação, mas “uma forma de *necessidade*, uma forma própria de realidade” (CASSIRER, 1998, p. 21).

O que importa não é o conteúdo do pensamento mítico, mas o seu significado para a consciência humana. Quem entende a força do mito sobre um povo, percebe que não é possível que ele seja inventado por um ou mais indivíduos. Mito é, pois, uma *forma de vida*, particular e originária; e vida, para Schelling, não é algo meramente objetivo ou subjetivo, mas está na fronteira entre ambos; o mito não diferencia um de outro, porque há nele uma “*verdade interna*”, cuja narração corresponde a um acontecer objetivo.

Do ponto de vista da objetividade transcendental, o problema se coloca como a investigação das condições de possibilidade

da *experiência* mítica, como uma busca dos fundamentos absolutos do mito.

Aqui, a pergunta pelo sujeito mítico toma outro rumo. Não se trata de reconhecê-lo somente na dependência de um outro sujeito divino-transcendente ou somente quando produz determinados resultados empíricos, como milagres. O sujeito mítico, para Cassirer, é um sujeito de igual nível ao do sujeito científico, ao do sujeito artístico, ao do ético. Nessa linha, o sujeito mítico é produtor de uma objetividade tanto quanto os demais. O problema, portanto, está no conceito de objetividade.

Objetividade é uma característica de o sujeito despojar-se das contingências, de modo a intuir algo universal, uma lei objetivamente necessária. Ora, a objetividade do mito consiste no modo pelo qual a consciência cria um mundo próprio; é uma modalidade própria de criação de significado. A objetividade mítica é a capacidade de conferir um significado espiritual à vida de um povo (CASSIRER, 1998, p. 45). Nesse sentido o mito é sempre “verdadeiro”, descreve sempre uma *realidade* (ELIADE, 1972, p. 12).

A palavra mito vem do grego *Mythos* que quer dizer narrar, contar uma história sagrada. Para Mircea Eliade (1972, p. 13-26) o mito possui pelo menos cinco aspectos característicos: 1. narra grandes feitos, façanhas dos heróis e dos entes sobrenaturais; 2. sua narração é sempre cosmogônica, narra a Criação, as origens de toda a experiência humana; 3. apresenta a pura realidade, história verdadeira e real, descreve apenas o que realmente aconteceu (significado antropológico), sem especulações teóricas; 4. seu conhecimento implica em adquirir um poder mágico (transformação da experiência humana); 5. viver o mito significa passar do profano para o Sagrado: essa é a maior experiência religiosa, porque se refere à vivência da mais original experiência humana.

A função do mito consiste em fixar ou “revelar” modelos exemplares para todos os atos humanos. Tais atos se manifestam por meio de duas maneiras básicas: 1. o rito, pelo qual o homem repete e continua o “gesto arquetipo de Deus Criador, recria um

mundo” e 2. pelo comportamento ético: trabalhar, criar, construir, formar, dar vida significa repetir a obra exemplar da criação: tudo o que é perfeito (cosmo) é sagrado, bom é repetir a obra exemplar da criação.

O processo mitológico – e isso é consenso entre os mitólogos – tem um significado que não se confina nesta ou naquela cultura, a qual se denomina “mítica” ou, pior ainda, “primitiva”. Trata-se de uma verdadeira *história*, de um verdadeiro acontecimento. Se, por exemplo, um conto diz que o “mundo caiu na cabeça daquele povo”, quer dizer que isso “realmente” aconteceu, isto é, não há outra forma de dizer essa tragédia; trata-se de uma realidade antropológica. Daí a necessidade de uma análise do mito.

3.1 Características do mito

Uma das grandes teses de Cassirer sobre a característica fundamental do mito refere-se à identidade entre “signo” e “significado”. O mito não só troca a parte pelo todo (princípio da *pars pro toto*), como identifica imagem e coisa, palavra e sentido, enfim, causa e efeito são simplesmente idênticos (CASSIRER, 1998, p. 76).

Imagem não representa a coisa, é a coisa. Essa identidade fica mais clara na *atividade* mítica, na relação entre mito e rito. Para Cassirer, o rito é anterior ao mito. Antes de o mito ser concebido, foi vivido. Rito não tem um sentido alegórico ou representativo, mas é sempre *real*. O rito lida com o *acontecer* imediato. A fé na magia mítica não é um meio, mas uma realidade. Ainda hoje, quando um grupo religioso celebra a memória de um fato crê, na atualização do fato (por exemplo a Eucaristia) e também na presença real de Deus na mesma celebração.

O aspecto mais positivo do mito é o de revelar uma “unidade de sentimento”, uma “identidade de vida”. Os povos primitivos do mundo mítico se sentem participantes de um mesmo todo, como se cada povo fosse um único organismo, cuja expressão se manifesta nos ritos. Por isso, uma importante característica mítica consiste,

para Cassirer, na dimensão sentimental, isto é, o mito é a mais pura expressão da emotividade. O mito não é fruto de um processo intelectual, mas também não é simples emoção, é “expressão de uma emoção” (CASSIRER, 1992, p. 55). No mito a emoção é convertida em imagem: é expressa no canto, na pintura, da dança, no ritual, na alegria e no temor da comunidade.

Há um profundo sentimento no homem mítico que o faz identificar a vida da comunidade com a vida da natureza. Assim, a relação entre os membros de uma tribo entre si é de “simpatia” e não de “causalidade” científica (CASSIRER, 1992, p. 51). Por isso, o homem mítico “primitivo” é sempre holístico e nutre sempre uma ação ecológica. Infelizmente os mitos modernos não conservaram essa unidade e harmonia com o todo, natureza e ser humano.

A relação mítica de causa e efeito produz uma espécie de metonímia, isto é, troca da parte pelo todo: para o homem mítico é a andorinha quem traz o verão e vice-versa. A experiência mítica é essencialmente concentradora, do ponto de vista espacial, isto é, objetos sensíveis, lugares, partes do corpo, animais, plantas, são todos “causa” de um determinado modo de vida de um povo ou de uma pessoa, são a causa da fortuna ou da danação.

Quando, por exemplo, morre uma pessoa próxima ou querida, as explicações científicas são totalmente desnecessárias: sempre se busca um conforto na “vontade de Deus” ou no significado da vida e da morte. Ao mito importa o sentido do acontecer, à ciência importa sua lei. Ambos “explicam” sob diferentes pontos de vista. Para o mito, a morte (e os demais problemas existenciais) é vista de modo concreto e espacial (desta vida para outra, de um lugar para outro).

Mas o todo mítico não tem partes, não se decompõe; o todo explica a parte e a parte explica o todo. No mito, parte e todo se identificam. Quem detém o poder sobre uma parte também detém o poder sobre o todo. Se, por um lado, pode parecer ingênua a crença de que um amuleto pode ter poder sobre o mundo, não se aceita absolutamente como ingênua, por exemplo, a proposição de que “o fiel no pouco será fiel no muito”.

4. Do mito à religião

Em *Um Ensaio sobre o Homem*, Cassirer afirma que há elementos que estão presentes tanto no mito quanto na religião. O trecho no qual se encontra essa afirmação merece uma análise. Ao se referir aos ritos funerários, Cassirer destaca seus aspectos comuns, como o medo da morte, e afirma em seguida:

Nesse sentido não há diferença radical entre o pensamento mítico e o pensamento religioso. Ambos se originam dos mesmos fenômenos fundamentais da vida humana. No desenvolvimento da cultura humana não podemos fixar um ponto onde termina o mito e a religião começa. Em todo o curso de sua história, a religião permanece indissolúvelmente ligada a elementos míticos e repassada deles. Por outro lado, até em suas formas mais grosseiras e rudimentares, o mito contém motivos que, em certo sentido, antecipam os ideais religiosos mais elevados, que vieram depois. Desde o princípio, o mito é uma religião em potencial (CASSIRER, 1972a, p. 143).

É fato que o sentimento de medo da morte, ligado aos instintos humanos, produz ritos funerários muito parecidos. Isso porque tais atitudes rituais originam-se de “mesmos fenômenos fundamentais da vida humana”. Acontece que o choque existencial produzido no ser humano é tão forte que acaba por desembocar numa *emoção intensa* (característica fundamentalmente mítica), seja numa pessoa religiosa, seja num artista ou num cientista. Contudo, um cientista, em contato com a morte, deixa, por assim dizer, de ser cientista e, naquele momento, torna-se apenas um ser humano que existencialmente sente dor. Já o religioso, é precisamente aí que se faz mais religioso, porque a morte é uma dimensão religiosa específica, isto é, a religião fundamentalmente se constitui como uma resposta à morte, ao pregar a vida pós-morte.

A grande maneira de se expressar o sentimento está na *Palavra*. A palavra é dotada de grande poder, de destruir e de

construir, de matar e de dar a vida; a palavra é criadora. Daí a grande semelhança entre relatos míticos e religiosos. O relato da criação dos índios uitotos afirma: “no princípio a Palavra criou o Pai”. No *Evangelho de João* se lê: “no princípio era a Palavra e a Palavra estava com Deus, e a Palavra era Deus” (Jo 1,1).

Assim também, o nome do deus – não o deus, mas o nome – é fonte de verdadeira eficácia (CASSIRER, 1972b, p. 67). A palavra é a força divina. Palavra não é mero símbolo, é propriedade, “parte da personalidade de seu portador”. Isso vale não somente para o nome próprio, mas para toda designação verbal (CASSIRER, 1972b, p. 68). O nome, com o tempo, passou a designar personalidade, ao ponto que o conceito romano de “pessoa jurídica” negava nome aos escravos, por não serem personalidades independentes.

Na concepção mítica, a individualidade humana pode ser alterada pela mudança de nome, o que implica em uma nova vida, um novo ser. É um fato também admitido pelo cristianismo a partir do livro do *Apocalipse*, costume adotado por religiosos ainda hoje: ao fazer sua consagração a Deus, o religioso recebe um nome novo, nome esse que lhe confere vida nova. Igualmente os cristãos não batizam em representação de Deus, mas “em nome de Deus”; isso reflete uma crença, mesmo que não explicitada, na eficácia do nome. O *Evangelho de Mateus* (18,20), no qual se lê “... onde dois ou mais estiverem reunidos em meu nome, aí estarei no meio deles”, é interpretado por Cassirer como: “onde os reunidos pronunciarem o meu nome aí Eu estarei realmente presente”, diferente da comum interpretação das igrejas cristãs.

A atitude religiosa frente ao poder da Palavra é flagrante. Num ritual cristão, por exemplo, a eficácia do sacerdote não depende de ele estar em pecado e nem depende de, naquele momento, ele estar acreditando ou não, depende exclusivamente de que ele seja um celebrante ordenado e repita as palavras tais e quais foram pronunciadas por Jesus Cristo na última ceia (Mateus 26,26-29; Marcos 14,22-25; Lucas 22,19-20). No que concerne ao poder da Palavra, há uma identificação inquestionável do mito com a religião.

Tanto a perspectiva mítica quanto a religiosa produzem uma

imagem do mundo, como um referencial para se interpretar tudo: fatos, sentimentos, dados sensíveis, ocorrências da natureza, situações humanas individuais ou coletivas. Trata-se do sagrado e do profano (ELIADE, 1985; CASSIRER, 1998, p. 105ss.).

Há um caráter de excepcionalidade, uma *revelação* que ora se manifesta, ora se esconde. Essa revelação faz parte tanto do conteúdo mítico quanto do religioso e possui um caráter de *sacralidade* ou de *santidade*. Sagrado é *mana*, *potência* universal, indivisa em si, venerada e temida pelo seu perigo, conforme a correlação *mana-tabu*. Essa é, sem dúvida, a primeira dicotomia que o espírito humano alcançou e formulou. O sagrado pode chegar a ser tão temido quanto o “impuro”, isto é, o profano.

Nos graus primitivos da consciência mítica, a potência e a sacralidade se apóiam em alguma coisa ou objeto físico-sensível, ligado a uma determinada pessoa, que traz consigo tal objeto.

Com o tempo tal característica não mais se reduzia a objetos físicos ou amuletos, mas passou a manifestar-se nos lugares sagrados. Surge daí a categoria *espaço*. Da atenção espacial, vem a atenção pelo movimento do cosmo – do sol e da lua – atenção aos momentos, períodos de tempos sagrados. Nasce a categoria *tempo*. Ao contar movimento temporal surgem os números sagrados e a categoria *número*. A oposição entre sagrado e profano se universaliza; espaço, tempo e número se demonstram meios fundamentais e graus do processo da objetivação; como no conhecimento teórico, transforma-se agora em “conteúdos concretos” da forma mítico-religiosa de pensar o mundo. O mito, portanto, produz a base do pensamento científico.

Esse é um aspecto básico para as disciplinas exatas e tecnológicas que normalmente não são reconhecidas. Numa instituição acadêmica se lida com as categorias espaço, tempo, número, mas não se estuda o seu significado. O fato de não se reconhecer a origem emocional do conceito espaço ou tempo pode limitar o alcance, por exemplo, na criatividade de projetos na área do marketing ou dos múltiplos alcances da informática.

Se o contexto mítico foi fundamental para a consciência

descobrir instrumentos pelos quais ela constitui a realidade externa a si mesma, essa mesma experiência mítica foi responsável pelo despertar da própria consciência, a descoberta do eu, que se opõe ao mundo.

Para Cassirer (1998, p. 244 e 253), o ser humano não “inventou deus” à sua “imagem e semelhança”, como afirmou Feuerbach, mas se auto-descobriu ao descobrir o Divino. Independente de Deus “existir” ou não, tema sobre o qual tais autores jamais se posicionam, a crença em Deus explicita a própria natureza humana (CASSIRER, 1972a, p. 31-32).

Nesse sentido, a pergunta pela origem do mundo não está preocupada com o surgimento dos objetos, mas antes com a procedência dos bens culturais humanos. Tanto o homem mítico quanto o religioso não se perguntam pelas coisas, mas por si mesmos. Dessa forma, o confronto das teorias evolucionistas com o relato da Criação é totalmente destituído de significado. O problema do cientista é a origem material do cosmo, o problema dos autores bíblicos é a cultura humana e suas implicações. “Criação”, para Cassirer, consiste na intuição da mais elaborada forma de atuação humana (1998, p. 257-9).

A *atividade* é o fator principal no processo da descoberta da consciência da personalidade. A atividade, como entende Cassirer, não se refere apenas a um eu acabado, como uma “substância hermética” que se apodera das coisas exteriores, mas um eu que, além de dar aos objetos uma forma sua, adquire essa forma pelo conjunto de ações que exerce sobre os objetos. O eu se configura na ação (CASSIRER, 1998, p. 249). Em outras palavras, ao rezar, ao cultivar, ao penitenciar-se o ser humano descobre a si mesmo.

A consciência de coisas e de forças já é um estágio avançado de objetivação; portanto, a personificação não está na origem do mito. A própria atividade da natureza já é cultuada como um drama da natureza antes mesmo de serem elaboradas imagens mitológicas. Até formas mais avançadas de religião atestam deuses de cada ofício, como deus dos ferreiros, dos latoneiros, dos estanjeiros etc., como que um “espírito tutelar” para cada atividade profissional, pelo qual

o trabalho torna-se frutuoso. Segundo Gusdorf, o culto nada mais é que um trabalho.

Embora a leitura mítica considere toda ação como mera “manifestação” de deus, a diversidade dos deuses permite ao homem descobrir-se na diversidade de suas funções. Os muitos deuses atestam esse descobrimento de si próprio pela esfera da própria vontade e das variadas atividades humanas (CASSIRER, 1998, p. 253). Em cada atividade o ser humano adquire a consciência de si mesmo na imagem do deus que objetivamente lhe corresponde.

Ao produzir uma atividade, o homem compreende-se a si mesmo projetando a força do fogo ou da ferramenta num herói cultural, num deus fora de si, num salvador. A figura de tais salvadores é, portanto, a expressão máxima da *autoconsciência* da cultura que desperta e se desenvolve. Assim, o culto se converte em veículo de evolução cultural, guardião da técnica.

A adoração religiosa não é apenas um problema prático, mas a prática mítico-religiosa teve o papel fundamental de separar o eu do mundo: a figura do salvador vincula e distingue o eu e o mundo (CASSIRER, 1998, p. 254). A salvação é a consciência máxima do papel e do lugar do próprio homem no mundo em que vive.

Toda a vez que o ser humano realiza uma atividade de caráter social ou de solidariedade, ele se sente realizando uma espécie de culto, porque percebe em si a realização de uma experiência transcendente, que está por cima da racionalidade. A essa descoberta de Deus, na linguagem dos monoteístas, Cassirer chama de descoberta de si mesmo.

Assim também, uma simples escolha profissional, nos dias de hoje, dificilmente limita-se apenas à melhoria do poder aquisitivo. Há sempre motivos pessoais e não racionais na escolha, seja o gosto pessoal, seja a aspiração de poder, o desejo de fazer algo de bom, de ser respeitado pelos outros, o desafio, até o medo. Sempre há um motivo religioso fruto de uma autoconsciência.

Como a descoberta do eu implica imediatamente na descoberta do *outro* eu, faz-se necessário encontrar um modo de tornar possível essa relação entre consciências individuais. Surge

daí o elemento ético, como ordenador das relações grupais, comunitárias e sociais.

O homem primitivo não se perde na curiosidade intelectual e não cria distinções como “teoria e prática”, limita-se a uma forma anterior – ou inferior – de conhecimento que é a *simpática* (CASSIRER, 1972a, p. 135-136); possui uma convicção totalmente esquecida pelo homem moderno, que é a *solidariedade da vida*. É capaz de perceber o cosmo como um todo e perceber-se como um ser presente e participante desse todo. É, assim, um sentimento ou uma compreensão da unidade da vida, em que a natureza faz parte integrante e social dessa grande unidade.

Assim, a ética no mito é uma ética simpática; o certo é o que é plenamente sentido no grupo, na tribo, na sociedade; errado é tudo aquilo que destoa deste sentimento coletivo de ordem e de identidade do grupo.

5. A religião e a experiência do transcendente

O passo decisivo das “religiões mais elevadas” foi, para Cassirer, o de descobrir, neste conceito de unidade ou de simpatia, o caráter da personalidade, a que denominou “Santo, Sagrado, Divino” (1972a, p. 151-156). Essa simpatia não se limita a uma relação entre o “eu” e o “grupo”, mas se estende à relação entre cada ser humano e a experiência do “transcendente”. Rudolf Otto já falava do conceito de “santidade” como “categoria religiosa fundamental”.

O que passa despercebido por tais autores é precisamente o fato de que essa categoria fundamental não é “o que caracteriza basicamente o conteúdo mítico-religioso” (CASSIRER, 1998, p. 107), mas precisamente o que explicita a especificidade religiosa. Se a experiência mítico-religiosa se distingue da análise lógico-causal por inquirir, não o “como”, mas o “quê”, o “aonde” e o “donde” (CASSIRER, 1998, p. 81), a especificidade religiosa reside em conceber este “aonde” da transcendência como *Mistério Santo*.

Para os crentes, Deus, Mistério Santo, é o *donde* origina toda a vida, é o *onde* se dá o sentido dessa vida, o *aonde* se projeta toda esperança.

A mística é uma dimensão exclusivamente religiosa. E o que é mística? Essa palavra vem de mistério e reside numa experiência ativa de reconhecer a possibilidade do transcendente – que ultrapassa os limites de uma razão científica – pela contemplação, para depois buscar um significado ético para o dia-a-dia e para os projetos futuros num exercício de autoconhecimento denominado “meditação”.

Para entender esse problema há que se entrar um pouco no âmago de uma teologia sistemática. O interesse aqui é apenas descrever mais precisamente o conceito religioso de santidade que a Filosofia não precisou. Para o teólogo cristão Karl Rahner, teologia nada mais é que uma antropologia filosófica que admite a possibilidade da graça (1989, p. 38). E o conhecimento transcendental (objetivo) de Deus não é possível porque, de Deus, só se faz uma experiência do mistério (p. 76ss.), uma experiência tal que o homem percebe não poder conhecer nos moldes lógicos, mas se descobre conhecido.

No momento em que o sujeito, valendo-se de sua lógica e ontologia formais, determinasse esse (Deus) inominável, o próprio definir ocorreria mediante a pré-apreensão do que se pretende definir. A ontologia é o misterioso processo em que os critérios primeiros se evidenciam como escapando a toda medida, e o homem reconhece aí que é ele quem é medido (RAHNER, 1989, p. 83).

Transcendência (não confundir com transcendental) quer dizer toda experiência humana que está acima dos limites da simples razão. Para se falar em transcendência, há que se falar do *aonde* e o *donde* ela nos remete. Este *aonde* e *onde* que porta a transcendência é o que os religiosos denominam “Deus”, ou outras alusões como Ser, Fundamento, Causa última, *Logos* iluminador ou, na melhor de suas expressões, “mistério santo” (RAHNER, 1989, p. 78-79), unidade inominável, conceito absolutamente desconhecido.

Assim como Cassirer, Rahner entende que este *aonde* objetivamente só pode ser percebido numa experiência de

“transcendência subjetiva”, quer dizer, objetivamente os seres humanos fazem essa experiência de subjetividade. Assim,

a presença do “aonde” da transcendência é a presença de tal transcendência que somente se dá como condição de possibilidade para o conhecimento categorial e não por si mesma (RAHNER, 1989, p. 84).

Portanto, para Cassirer e para Rahner, o conhecimento de Deus é, antes de tudo, um aprofundamento que o ser humano faz de si mesmo. E aqui se compreende o fundamental caráter ético dessa tentativa de conhecer a Deus: falar de Deus, para um religioso, significa posicionar-se eticamente no mundo, numa relação de justiça entre as pessoas; falar de Deus é falar do “próximo”, como paradigma ético-religioso. Por isso,

a tendência hodierna de não falar de Deus, mas do próximo, de não pregar o amor a Deus, mas o amor ao próximo, de não dizer “Deus”, mas “mundo”, essa tendência aí encontra fundamento absolutamente legítimo (...) pois a liberdade de um sujeito que afirma outro sujeito significa amá-lo (RAHNER, 1989, p. 84-85).

Na religião o sentido ético supera o caráter mágico do mito. A vida religiosa se converte em luta pela “justiça”. Justiça e religião são realidades inseparáveis: a busca do Divino é busca de justiça. Trata-se de um novo ideal de liberdade, uma opção fundamental.

Para Cohen (1995, p. 114), é a componente ética que manifesta a religião. Mas a ética, como tal é insuficiente para alcançar o objetivo maior da vida humana que é o da busca por tornar o mundo perfeito. A ética se limita ao conceito do “outro”, a quem apenas se deve respeitar. Já a religião dá um passo adiante ao propor o conceito de “próximo”, já que todos são filhos de Deus. “Próximo” denota compromisso de pessoas, “outro” quer dizer mero respeito passivo. Para o religioso, o conceito de amor se estende a todo o próximo, “amarás teu próximo como a ti mesmo” (Lv 19, 18).

Quando alunos e professores realizam qualquer ação solidária em prol de pessoas não-favorecidas pela “justiça” social, está claro, no entendimento de Cohen, que estão realizando um ato religioso. O fato de que os mesmos não se reconheçam como religiosos remete ao conceito equivocadamente de religião, como facção doutrinária. Para Cohen (1995, p. 20), a religião também supera o mito, quando a consciência de uma ação solidária promove o autoconhecimento. Ao apresentar um ser humano contraditório, isto é, elevado e decadente – santo e pecador – a religião promove o conhecimento de si.

Para um religioso, pecado identifica-se com negação da liberdade, de modo que não se ama o outro pelo outro, mas porque é também filho de Deus. Justiça é liberdade, e esses conceitos não cabem dentro de uma perspectiva mítica. Liberdade, enfim, encontra sua plena realização na perspectiva religiosa: buscar justiça é buscar Deus, livremente.

Contudo, religião não é completa independência do pensamento mítico, mas um processo de contínua superação, fato que Cassirer demonstra pelos sistemas de “tabus”. Não há sociedade, por mais primitiva que seja, que não tenha criado seu sistema de tabus, e em alguns casos – como nas ilhas polinésicas, de onde veio o termo – representa todo seu sistema de religião. Em muitas sociedades primitivas o único pecado consiste na sua violação. Por isso o tabu tem sido interpretado como o germe primeiro da vida cultural mais elevada, até mesmo um princípio *a priori* do pensamento moral e religioso, sem o qual talvez não teria surgido a moral e, conseqüentemente, nem a civilização (CASSIRER, 1972a, p. 167-170). No sistema de tabu não há responsabilidade individual e sua transgressão, voluntária ou involuntária, pode ter conseqüências para todo o universo; atestam tal fato os ritos de purificação.

Às religiões cabe a difícil tarefa de superar esse sistema. O elemento de superação é o motivo pelo qual se dá a mudança de significado. Na forma final da religião importa não a pureza ou impureza física, mas a pureza de coração. Assim como os tabus

apresentam apenas sistemas de inibições e de proibições, as religiões encontram novo sentido de inspiração e aspiração. A religião converte a obediência passiva – despojada de julgamento ético – em sentimento religioso ativo. Um fardo já insuportável é superado por um novo ideal positivo, a liberdade, que implica num mais profundo sentimento de obrigação religiosa.

Portanto, a religião não difere do mito apenas pela adição da componente moral. No *mythos* há um *éthos* cujo relacionamento dá-se de forma simpática; há um “bem” e um “mal”. Na religião, contudo, há uma ética propriamente refletida, que sofre uma crítica ativa, fruto da consciência de um povo que já não quer mais viver sob o jugo da opressão. Do mito à religião surge uma “novidade”, uma “boa nova” que é a libertação:

O espírito de Javé está sobre mim, porque me ungiu; enviou-me a anunciar a boa nova aos pobres, a curar os quebrantados de coração e proclamar a liberdade aos cativos, a libertação aos que estão presos (...) a fim de consolar todos os que estão de luto... (Isaías 61,1ss.).

6. A experiência religiosa

6.1 Ambiente educativo-religioso

Normalmente os problemas fundamentais da vida humana não são nem sequer mencionados num ambiente educativo. “Graças a Deus” – para usar a linguagem dos teístas – ambiente educativo não se limita às instituições de ensino formais. A educação está presente em todas as formas de socialização, especialmente nos seus agentes primários, cujas relações são inter-pessoais (família, grupos por idade), e não somente nos sistemas formais (agentes secundários), cujas relações são impessoais e hierárquicas (trabalho, escola).

A busca pelo sentido da vida acontece quase sempre nas relações pessoais. Quando as igrejas se tornam muito formais perdem

numericamente seus fiéis. Quando favorecem a individualidade no trato ganham prosélitos (convertidos) de todos os cantos; esse é o truque de muitas seitas religiosas.

Embora o problema não seja o número de pessoas da comunidade, toda experiência que se supõe religiosa nasce em ambientes primários: religião é originalmente uma experiência existencial – no sentido mais simples do termo – é uma experiência de vida, e vida só pode ser partilhada em grupos nos quais são possíveis relações inter-pessoais. Fazer uma experiência religiosa supõe um ambiente informal.

Quando uma vivência religiosa se formaliza, ganha, então, reconhecimento social. Se a estruturação é uma tendência de todo processo considerado social, não significa necessariamente um avanço. Ocorre, na linguagem dos estruturalistas um processo “desumanização”, na qual a vivência pessoal passa a estar em função da estrutura, da instituição. Decisões pessoais, para o estruturalismo, somente têm significado quando entendidas a partir da estrutura à qual o indivíduo pertence. Nessa linha, não há liberdade, apenas um sistema cultural.

Não cabe aqui um debate para tomar uma posição, contra ou a favor, se é possível haver liberdade individual ou se todo ser humano é escravo da sua estrutura. O caminho mais simples é reconhecer que, nas experiências informais e comunitárias, o indivíduo tem mais chances de superar os determinismos e exercer sua liberdade individual.

Um ambiente educativo, portanto, deve propiciar a possibilidade de ações extensionistas, pelas quais um aluno possa não somente aplicar os conhecimentos gestados nos estudos, na forma de estágio, mas também desenvolver sua capacidade criativa para a solução de problemas próximos. Iniciativa exige o exercício da liberdade. Assim, mesmo que estágio acadêmico não se identifique com extensão ou com ações comunitárias, um projeto religioso num ambiente educativo deverá interagir essas dimensões. Se o ensino é o cérebro de uma instituição educativa, as ações extensionistas e comunitárias são o seu coração, porque essas ações atingem o cerne da experiência humana, a dimensão religiosa.

Se a criatividade e a iniciativa promovem a desenvoltura profissional, o exercício da solidariedade é decisivo para a realização humana e para a busca do sentido da vida. Uma experiência religiosa num ambiente educativo promove o sentido de compromisso com o próximo, desenvolve a sensibilidade pela dor do outro. Tais capacidades de sensibilidade e de desenvoltura costumam ser chamadas de “inteligência emocional”, capacidade decisiva para a vida pessoal social, tanto que começa a se tornar uma exigência de qualificação profissional. Daí a relação entre a experiência religiosa e a descoberta de si, que, por sua vez, desperta para a consciência da solidariedade da vida.

Experiência religiosa é experiência do transcendente. E isso nada mais é que encontrar Deus nas pessoas próximas e encontrar o sentido da presença de Deus nos fatos. Se a centralidade dessa experiência encontra-se na vida de si e do outro, então pecado é somente aquela ação que destrói ou que dificulta a vida. Daí a inevitável relação que os religiosos fazem da morte com o pecado. Por isso essa experiência religiosa é refletida no plano da razão, inclusive como uma disciplina acadêmica.

6.2 O fenômeno religioso como disciplina acadêmica

O problema religioso faz parte do universo dos problemas antropológicos e, como tal, precisa ser discutido academicamente, por dois motivos básicos. Primeiro, porque se trata de um alvo de investigação acadêmica, um *factum*, isto é, uma realidade humana, reconhecida necessariamente no contexto teórico. Segundo, porque a maioria das relações técnico-profissionais – senão todas – implica também relações intersubjetivas, o que significa que, em qualquer relação profissional, seres humanos religiosos estão interagindo.

Não há como escapar da dimensão religiosa: o sistema de leis nasceu do seio religioso, a educação também; empresas são regidas mais por valores míticos que por uma mera funcionalidade dos seus produtos; as ciências físico-matemáticas mantêm suas crenças mais racionais que a própria religião; a política é um mundo de crenças, e assim por diante.

Se, por um lado, a discussão dos problemas religiosos faz parte do universo acadêmico, por outro, não há imparcialidade teórica nessas discussões. É impossível, por exemplo, que um aluno não se sinta pessoal e emocionalmente envolvido nessas questões. Tal assunto desperta as mais diversas emoções: alegria da descoberta, desejo de inserir-se numa comunidade de fé, reconhecimento das próprias limitações, indignação, revisão de conceitos (como o de “pecado”), medo, crises etc.

Um trabalho acadêmico, que versa sobre questões religiosas, parte de conteúdos estritamente científicos da exegese, da arqueologia, da paleontologia, da ética, da história, da lingüística e da antropologia em geral. Por isso produz, num primeiro momento, um processo de destruição de crenças e valores anteriormente estruturados a partir da vida passada do aluno. Depois cabe ao professor desenvolver um paciente e gratuito processo de reconstrução, a partir dos valores mais básicos da fé e do senso comum. Trata-se de um reconhecimento do vínculo existente entre valores religiosos e os valores antropológicos, tais como a primazia da vida, o exercício do amor e do compromisso, a ética comunitária e o compromisso social.

Finalmente, a tese principal desta consideração é que a religião, como experiência de vida, está presente especialmente nas relações interpessoais. Por isso uma ação educativa, do ponto de vista religioso, somente alcançará sua plena eficácia, quando for permitido a toda a comunidade educativa um ambiente não somente de seriedade (razão), mas também de respeito, de acolhida (religião), e principalmente de alegria e de carinho (amabilidade).

Referências bibliográficas

CASSIRER, Ernst. *Filosofía de las Formas Simbólicas I: Il Pensamiento Mítico*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____. *El mito del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

- _____. *Antropologia Filosófica*. Ensaio sobre o Homem: Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana. São Paulo: Mestre Jou, 1972a.
- _____. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1972b.
- COHEN, Hermann. *Religion of Reason: Out of the Sources of Judaism*. Atlanta: Scholar Press, 1995.
- DETIENNE, Marcel. *Les maîtres de vérité dans la Grèce archaïque*. Paris: Librairie e François Maspero, 1967.
- DUSSEL, Enrique. *Ética Comunitária*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. Lisboa: Livros do Brasil, 1985.
- _____. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GILES, R. Thomas. *História do Existencialismo e da Fenomenologia*. São Paulo: EPU; Universidade de São Paulo, 1975. 2 v.
- HEIDEGGER, Martin. *El ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- _____. *A religião nos limites da simples razão*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- MONDIN, Batista. *O homem: quem é ele?* Elementos de antropologia filosófica. São Paulo: Paulus, 1980.
- PAPP, Marco A. O conceito de realidade e sua relação com o problema da educação: rudimentos filosóficos para não-filósofos. *Revista de Ciências da Educação*, Lorena, ano 5, n. 8, p. 33-52, jun. 2003.
- RAHNER, Karl. *Curso fundamental da fé: introdução ao conceito de cristianismo*. Tradução de Alberto Costa. São Paulo: Paulinas, 1989.
- SANDERS, Tim. *O amor é a melhor estratégia: uma nova visão do sucesso e da realização profissional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1977.
- _____. *Mito e pensamento entre os gregos*. São Paulo: DIFEL/EDUSP, 1973.

Educação para a Solidariedade no Mundo da Idolatria de Mercado: Proposta de uma Ação Comunitária para Universitários

Manoel Pinto Pereira

Mestre em Ciências da Religião – PUC/SP
Diretor de Extensão e Ação Comunitária
do Centro UNISAL/Campinas

Resumo

O lugar social universitário proporciona uma diversidade de ação comunitária suscitadora de reflexão que desafia o perfil filosófico educacional da instituição. Na busca da verdadeira e autêntica identidade acadêmica, somos motivados a rever a concepção de vida que permeia o modelo de ser humano que queremos construir. A vida humana precisa ser reconstruída a partir dos projetos históricos e de uma educação para a solidariedade num contexto desafiante de economia de mercado. É neste contexto que estaremos implementando, paulatinamente, lições de ética e religião solidárias, capazes de mobilizar a formação de redes organizativas sociais e educacionais convivendo numa economia com mercado, com uma certa autonomia em sociedade ampla e complexa, em vista de uma ação comunitária universitária inovadora.

Abstract

The university a social place provides diverse community action that stimulates a reflection which challenges the philosophical educational contour of the institution. Seeking the true and authentic academic identity, we are motivated to review the conception of life that permeate the human being model that we want to build. The human life needs to be rebuilt from historical projects and from an education to solidarity in a context that challenges the economic market. It is in the context that we are introducing, gradually, ethical lessons and interdependent religions able to mobilize the construction of social and educational organizational

networks living with an economy market, with certain autonomy in an extended and complex society, towards a community action in the University.

Palavras-chave

Educação – Mercado – Solidariedade – Universitário.

Key-words

Education – Market – Solidarity – Academic.

Introdução

Foi o ambiente *universitário*, por vários anos, lugar privilegiado para a realização das experiências sobre a Ação Comunitária Pastoral e espaço que, aos poucos, favoreceu o surgimento de idéias para esboçar uma reflexão de um tema tão relevante e complexo: *Educação para a solidariedade no mundo da idolatria do mercado*. Fruto do envolvimento das múltiplas atividades como reuniões programadoras de encontros formativos, seminários, projetos sociais, celebrações religiosas, confraternizações e, enfim, um ambiente provocador dos desafios interacionais na implementação da proposta: *Uma ação comunitária para universitários*.

Para o centro desta reflexão fomos trazendo a realidade equivocada da pessoa humana, a fim de visualizá-la com uma nova concepção, como um ser complexo na sua corporeidade e com a possibilidade de uma efetiva solidariedade. Portanto, é o pensamento sistêmico, o conceito de estruturas dissipativas, o desdobramento da vida em modelos de auto-organização, a autocriação e outros conceitos que estão na ordem das reflexões atuais, provocando o desenrolar de uma nova compreensão científica dos sistemas cognitivos e vitais.

A ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. Desse modo, o pensamento sistêmico é pensamento “contextual”; e, uma vez que explicar coisas considerando o seu contexto significa explicá-las considerando o seu meio ambiente, também podemos dizer que todo o pensamento sistêmico é pensamento ambientalista (CAPRA, 1999, p. 46).

Num mundo onde campeiam e aumentam a indiferença e a insensibilidade pela educação, relegada à exclusão, há, certamente, motivos urgentes para as reivindicações e os protestos mais vigorosos.

“O processo de conversão”¹ impulsionado pelo valor religioso poderá realmente nos levar ao reconhecimento de uma efetiva solidariedade numa sociedade de economia competitiva, desde que aceitemos e administremos com justiça a ambigüidade que vive no interior de cada um de nós.

A vida na sua complexidade

Edgar Morin, um pensador de nossos tempos, nos anos 70 do século passado, ao repensar o seu projeto intelectual trouxe uma contribuição inestimável para a elaboração mais saudável da vida. Ele fez uma ampla pesquisa na qual seguiu metodologicamente uma determinada seqüência de passos, ao abordar, sucessivamente, a realidade da natureza, a vida da vida, o conhecimento do conhecimento e, só depois, atreveu-se a esboçar uma teoria das idéias, desejoso em analisá-las como conjuntos quase “holográficos” (MORIN, 1991, p. 108) em sua natureza, vida, habitat e organização.

A vida é, não uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia. Desde então, é evidente que os fenômenos antropossociais não poderiam obedecer a princípios de inteligibilidade menos complexos que os doravante requeridos para os fenômenos naturais. É-nos preciso enfrentar a complexidade antropossocial e não dissolvê-la ou ocultá-la (MORIN, 1991, p. 21).

Ao acreditarmos na realidade humana como um ser em potencialidade para a solidariedade, nossa principal preocupação será ajudar as pessoas a resgatar suas profundas raízes naturais e culturais nas quais encontram-se os germens da solidariedade. Nesta tarefa, superar a visão dualista, racionalista e linear da vida por uma visão complexa da corporeidade e multifacetada dos vários nichos cognitivos e vitais se inter-relacionando será um dos desafios mais dignificantes da ação comunitária na universidade em nossos dias.

Portanto, uma efetiva ação comunitária para universitários com metas sociais será possível, se adquirirmos uma visão sistêmica, isto é, a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência. A partir daí, a discussão silenciosa consigo mesmo e o debate mais ou menos público com os demais ganham uma nova clareza e densidade, permitindo enxergar as relações de causa e efeito como uma corrente contínua e cada situação se incluindo numa rede dinâmica, estruturada à escala do mundo e à escala dos lugares.

Para recompor os elementos básicos na constituição da nova solidariedade, somos chamados a fazer o caminho restaurador da nossa corporeidade como uma trama de relações em sintonia com os corpos exteriores. Nessa redescoberta, os corpos dos excluídos apresentam-nos, especificamente, uma mensagem libertadora, enquanto seres desprezados pelo sistema econômico autodefinidor do comportamento das pessoas e julgador na indicação dos lugares sociais, sem considerá-los na sua dignidade como seres de corporeidade.

Infelizmente, esses elementos não encontraram ainda espaço significativo nos esquemas da economia de mercado, a não ser de uma maneira cínica, para dar a devida cobertura aos interesses da produção e lucro de uma minoria privilegiada.

Para enfrentar este desafio, é preciso adquirir gestos habituais solidários num sentido mais abrangente, é necessário convencermos de termos acesso a um estágio de consciência e opção de vida, supondo mudança de mentalidade em relação a valores pouco evidentes em nossa convivência espontânea. Hugo Assmann, em sua obra: *Metáforas novas para reencantar a educação*, propõe a redescoberta do valor *corporeidade* como um conceito fundamental neste processo:

A corporeidade, entendida como simultânea ênfase na corporeidade individual e nos nexos corporais da inserção na amplitude do social, é a referência unificadora para levar a sério, de forma conjunta, as necessidades e os desejos humanos. Portanto, é o indicador do caminho para identificar agudamente as falhas do capitalismo real e do ex-socialismo real. É também a referência chave para afirmar de maneira inter-relacionada a aceitação do mercado e a intervenção de decisões políticas, acerca do seu direcionamento planejado em direção a metas sociais, que não brotam espontaneamente do seio dos mecanismos do mercado (ASSMANN, 1998, p. 209).

Se por natureza o ser humano tem tendência à lei do menor esforço e facilmente perde o *élan* para gestos benevolentes, com maior razão, tendo como destaque a lógica econômica, a dimensão solidária acaba ficando ainda mais esvaziada. Pois, com a modernidade e com a idealização do “homo economicus” (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 168-175), o pensamento econômico adquiriu uma extraordinária autonomia em relação às demais instituições, a ponto de neutralizar as consciências subjetivas. Hugo Assmann em sua obra: *Paradigmas educacionais e corporeidade*, afirma:

O assunto corporeidade é tão agudamente relevante para a Educação em geral, para a vida humana e para um futuro humano neste planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deterioração da Qualidade de vida (ASSMANN, 1995, p. 75).

Não podemos nos esquecer de que a conquista do reconhecimento da nossa dependência sistêmica passa pela superação e reorganização dos vários aspectos mais significativos da vida como os interesses, os medos e as situações afetivas e emocionais. É preciso redescobrir, por exemplo, que a alegria de viver, a saúde física e mental, moral e espiritual, com seus aspectos essenciais, são formadores de uma educação para a solidariedade no mundo da idolatria do mercado. “Não é possível pensar a corporeidade sem a solidariedade como criativiver sábio e saboreante” (ASSMANN, 1995, p. 76).

O inovador perfil humano na educação para a solidariedade

Para não cairmos no individualismo burguês, é preciso defender a importância da corporeidade como fonte de critérios éticos, somados com os vários elementos históricos da cultura, de seres com necessidades, com desejos e com aspiração solidária, inseridos em contextos determinados. Principalmente em se tratando de sociedades amplas e complexas, é necessário não continuar fragmentando os valores, pois, uma vez separados, só servirão a interesses particulares e reforçarão teorias falaciosas, desestabilizadoras do ser humano em sua globalidade.

O que, na verdade, se necessita redefinir, para poder falar de um novo paradigma, são os próprios supostos antropológicos a partir dos quais se expressa determinada visão da existência humana individual e socialmente feliz

e solidária. Na base da consciência possível está a Corporeidade concreta (ASSMANN, 1995, p. 108).

Na trama desta relação com o mundo de fora e de dentro de nós, vai-se elaborando a concepção de vida influenciadora dos costumes, dos hábitos, da linguagem, dos símbolos e comportamentos da comunidade, para que, aos poucos, delineemos o nosso perfil mediante a nossa leitura corpórea no contexto do nosso sistema auto-organizativo. “É por isso que a corporeidade do nosso ser é a instância referencial de critérios para a educação, para a política, para a economia e inclusive para a religião” (ASSMANN, 1995, p. 91).

O ser humano tem suas limitações e precisa aprender constantemente a administrar os seus sentimentos, direitos e deveres nas relações sociais, e a contribuir para uma vida mais saudável e mais prazerosa, para não acontecer de se tornar refém de uma ética imposta rigorosamente, exigindo-lhe conversões não-solucionadoras de seu crescimento qualitativo, mas que bloqueiam sua condição de construir e recompor sua dignidade. Nesse sentido, a aplicação do sistema capitalista pelos gerenciadores do mercado soube aproveitar muito bem da carência humana, para propagar sua versão egoísta das virtudes humanas do prazer e da felicidade.

Hoje, é urgente converter-se a uma ética solidária e não se fechar em acomodação egoísta legitimada pela economia de mercado. Por isso, é necessário reavaliar constantemente os elementos empregadores de nossa visão de ser humano no contexto da sociedade ampla e complexa, para em seguida realizarmos novas adequações conforme a ousadia de nossos sonhos de fraternidade.

Na prática, o sujeito ético, numa economia com mercado, está sempre envolvido, por um lado, pelos níveis de autorregulação efetivamente existentes (na economia, na política, na cultura, na educação etc.), ou seja, pelas normatizações que se oficializam e objetivamente se cumprem; e, pelo outro, supõe-se que, apesar das condições nem sempre propícias, sobreviva nele algo

(talvez não muito) de livre autodeterminação subjetiva (ASSMANN, 1998, p. 66).

Com persistência, o sujeito precisa fazer pressões internas e externas a políticas comprometidas com os anseios prementes populares e, aos poucos, ir dissipando a rigidez de sistemas como o neoliberal, um tanto esgotado pela atual conjuntura. Com determinação, exigir o cumprimento dos programas políticos educacionais que tenham se comprometido com a possibilidade de uma nova ordem para o bem-estar social e acadêmico, surgidos dos novos planos mundiais coerentes com os locais para facilitar a implementação de uma solidariedade possível.

Ao reforçarmos uma ética solidária e criativa numa economia com mercado, estaremos favorecendo, consistentemente, o ideal de uma sociedade incluyente e uma educação para a solidariedade no mundo da idolatria do mercado. A luta por uma sociedade alternativa, principalmente dos que fizeram uma opção preferencial pelos pobres através da ação comunitária na universidade em nome de uma educação solidária, supõe assumir o grande desafio: “saber conjugar e articular o horizonte utópico com as mediações históricas concretas”. Certamente, o primado ético daqueles corpos excluídos nos oferece uma grande chance para tentarmos reconstruí-los, pois, seus desejos e lutas contêm também um “potencial evangelizador” universal.

O inovador perfil religioso na educação para a solidariedade

É fundamental, inicialmente, verificar o confronto entre a visão idolátrica do mercado, o interesse próprio e suas interferências no bem comum, com um olhar anti-idolátrico. Estrategicamente, é bom distanciar-se das idolatrias para melhor discerni-las, criticá-las e, em seguida, mobilizar a ação comunitária universitária e o povo para saírem deste marasmo cultural-político atual. Isso seria possível através do conhecimento de novos critérios sociocultural-

religiosos, a fim de construirmos uma economia mais humana, no contexto de uma sociedade ampla e complexa; através de uma conversão pessoal e de um testemunho de vida religiosa e em uma ação solidária empreendedora, efetiva e competente numa economia com mercado. É importante e necessário que esses valores sejam ponderados no processo das discussões epistemológicas como conversão para a solidariedade.

Neste aspecto, o debate epistemológico permite confrontar-se com a dinâmica dos valores presentes no estatuto científico de qualquer ciência e coloca o problema das exigências, também, em termos de ciências religiosas; pois elas fundamentam o sentido radical de nossa existência e proporcionam às religiões se institucionalizarem em grupos sólidos, para dar segurança e serem elementos norteadores para as vivências de seus adeptos a partir da experiência do mistério revelado.

Toda a teologia que não se esforça para reabrir a teológica inerente a este paradigma econômico não escapa da fatalidade de ser utilizada como teoria idolátrica. A teologia da libertação que aprenda a denunciar e anunciar categorias econômicas (ASSMANN; HINKELAMMERT, 1989, p. 417).

Nesta conjugação de possibilidades, o processo “conversão” impulsionado pelo valor religioso poderá realmente nos levar ao reconhecimento de uma solidariedade competente, numa sociedade de economia competitiva, desde que aceitemos e administremos com justiça e dignidade a ambigüidade vivenciada no interior de cada um de nós.

Se estivermos abertos e nos permitirmos uma conversão de mente e de coração, resgataremos as relações de solidariedade e de cooperação existentes por trás do predomínio das relações individuais e competitivas e devolveremos ao povo sua capacidade de redescobrir, crítica e responsabilmente suas raízes culturais e de assumir, inteligentemente, sua real identidade.

Com relação à conversão para uma solidariedade possível numa economia de mercado, deve ser levada em conta a questão do *desejo*. Não há mudança na economia e na educação para a solidariedade, se não mudarmos o desejo da população. Esta é uma questão na qual a religião pode exercer a sua missão de afirmar a vida, a partir dos nexos corporais.

A religião, se bem colocada como experiência do sentido da vida, com missão de libertar as pessoas para ter desejos diferentes além daquele de competir e consumir numa economia de mercado auto-regulador, propondo um ser humano inovador, terá dado uma contribuição especial para ajudar a superar as crises direcionadoras de uma educação utilitarista, como nós estamos vivenciando em nossos dias.

Uma forma possível de lidar com este processo, em vista da superação da exclusão social, é o desvelamento do “mecanismo vitimário”,² escondido por debaixo da nossa cultura de consumo exacerbado. Afirma Jung Mo Sung:

Acredito que a teologia cristã tem no seu interior sabedorias acumuladas que são úteis e importantes no desmascaramento da forma perversa que se vive hoje a relação desejo-mercado-religião” (SUNG, 1998, p. 12).

Precisamos aprender, através da dimensão religiosa, a reorganizar a nossa vida e a vida da sociedade, de forma a acreditar em novos valores capazes de reforçar a consideração do outro, no contexto de uma sociedade científico-tecnológica, na qual a competição e o consumo estão, sim, presentes, mas como possibilidades de ampliar a compreensão de uma educação para a solidariedade.

Mas devemos reconhecer que precisamos dar um salto verdadeiramente enorme para situar a sociedade cooperativa como princípio da coesão social. A visão de mundo que predomina e que de certo modo se radicaliza

com o neoliberalismo continua submetida a uma cadeia de mitos fundadores acerca do humano e da história, nos quais a confrontação e a competição exercem a função chave interpretativa predominante (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 197).

A experiência religiosa é uma realidade causadora de um impacto extraordinário, pelo fato de estar envolvida pelo mistério de um Ser transcendente, estimulador da nossa frágil percepção, mas Ele nos garante sermos seres, continuamente acolhidos pela condescendência e pela sua justiça. Essa experiência tão forte, é, ao mesmo tempo, provocadora de medo e causadora de fascinação, porém, fundamenta o sentido radical de nossa existência e possibilita às religiões se institucionalizarem em grupos sólidos, referenciais de segurança e de elementos norteadores para as vivências educacionais a partir da experiência do mistério revelado.

Tanto os grupos organizados para manter a fidelidade de suas experiências religiosas como o grupo estruturado, especificamente, com um discurso religioso manipulador, todos eles fazem menção a um mistério transcendente e incontrolável pelo ser humano. Todavia, quando se instrumentaliza a religião para legitimar os interesses econômicos, nega-se a peculiaridade do religioso: *sua referência ao transcendente*. Como vimos antes, o sistema de mercado neoliberal se utiliza da religião, se autotranscendentaliza para se colocar acima das condições humanas. É quando se torna *um ídolo*.

Diante dessa perversidade, a nossa principal missão de educadores cristãos é denunciar a idolatria do mercado, anunciando a transcendência de Deus para que os seres humanos não se esqueçam da sua condição humana limitada e não absolutizem nenhuma instituição social.

Ser testemunhas da transcendência de Deus não é uma tarefa fácil. A própria estrutura da experiência religiosa está marcada pela possibilidade de idolatria. Como só

podemos, por causa da nossa condição, experienciar o sagrado através de algo humano, seja um objeto ou uma lei moral, sempre corremos o risco de confundirmos este “suporte” humano com o próprio mistério transcendente (SUNG, 1998, p. 131).

A partir dessa reflexão, é possível reconsiderar uma religião reconhecedora do valor da humanização, favorecendo uma constante crítica e reformulação dos nossos projetos religiosos, sociais e educacionais, pois eles nunca são manifestações puras e plenas de Deus, mas apenas sinais do Reino de Deus e, portanto, não podem ser absolutizados.

Como em tempos passados, é urgente voltar às posições proféticas do Antigo e do Novo Testamento para distinguir, na história, a diferença entre idolatria e o culto agradável ao Deus único e verdadeiro. A proclamação da fé não pode ser usada como uma espécie de força auxiliar para a conquista de mercados. Seu cerne, no mundo hodierno, deverá residir no empenho em construir uma sociedade não-idolátrica, sem pactos com a morte de povos inteiros, imolados pelo egoísmo coletivo de um ídolo alheio às exigências da humanidade e da própria mãe-terra, alheio, portanto, ao desígnio salvífico de Deus revelado em Jesus Cristo.

Para lá de quaisquer eventuais diferenças, o centro de atenção e a característica da ação solidário-comunitária é dirigir o olhar do ser humano e orientar a consciência e experiência da humanidade inteira para *O Mistério de Cristo*. Nesse aspecto, a conversão é um processo profundo e constante para toda a vida educacional e exige permanente realimentação. Ela se faz no seio de uma comunidade de fé e na linha da realidade dos antigos “mistagogos”: um encaminhamento progressivo para dentro da vivência da fé e da vida comunitária.

Conclusão

Ao colocarmos-nos a favor dos universitários, para com eles realizar uma ação educacional em conjunto e transformadora, levando em consideração os excluídos e o mercado com seus interesses próprios, estaremos implementando, paulatinamente, lições de solidariedade capazes de mobilizar a formação de redes organizativas sociais convivendo com uma economia no mercado, com uma certa autonomia em sociedade ampla e complexa. Pois, como afirma Hugo Assmann:

Negar a tendência egoísta dos homens, e querer construir uma sociedade sobre o altruísmo puro, não só é cair em irrealismos, mas, no fundo, implica em um atentado contra a corporeidade singular de cada indivíduo. Uma economia não é pensável sem incentivos materiais ou sem atenção a interesses pessoais, quer dizer, sem uma parte relevante de mercado (que não é o mesmo que o sistema de mercado). O inaceitável é o extremo oposto: fundar a sociedade sobre o mero interesse próprio, como se os seres humanos fossem incapazes de generosidade e amor desinteressado (ASSMANN, 1990, p. 51).

Conforme a proposta de Hugo Assmann, é preciso criar mecanismos institucionais jurídicos e democráticos proporcionadores de condições participativas no fomento das relações sócio-educacionais articuladas com as várias forças e segmentos da sociedade para que, aos poucos, possamos viabilizar uma economia com mercado, garantidora da liberdade de escolha e cidadania para todos.

Por isso se estivermos dispostos a lutar por uma sociedade mais justa e fraterna devemos mergulhar com todo o nosso ser em mediações antropológico-teológicas, capazes de perceber e discernir os vários níveis de consciência possíveis para não tornarmos a repetir os velhos esquemas expressos em atitudes e ação que excluem os menos favorecidos do processo social e educacional.

Estamos, sem dúvida, numa importante encruzilhada da história humana. Em vez de retrair-nos para nossas culturas e tradições específicas, a alternativa mais viável é buscar valores humanos universais que fundamentem e humanizem o dinamismo das sociedades industriais e levem a uma educação para a solidariedade. Será essa nossa contribuição à consciência global de nossa humanidade e destino comuns. Segundo Hans Kung, elaborar *Uma ética global para a política e a economia mundiais* (KUNG, 1999).

Pautando-nos segundo as orientações dos últimos documentos da Igreja na área social, principalmente no contexto da globalização, ao ponderarmos sobre algumas dessas reflexões, perceberemos como será imprescindível criar condição necessária para a justiça social e para o desenvolvimento democrático através de regulamentação jurídica, para que as novas formas da economia e da política educacional estejam, na medida do possível, em sintonia com os interesses da maioria da humanidade, através de uma legislação internacional eficaz, promovida por um órgão reconhecidamente voltado para a educação. Portanto, será necessário levar em conta todas as camadas sociais, proporcionando a todos acesso aos bens produzidos, assim corroborando com o resgate do valor e o serviço da pessoa humana. João Paulo II, em sua encíclica *Centesimus Annus*, de 1992, ao abordar os aspectos positivos e negativos do mercado no atual sistema capitalista, comenta:

Se por “capitalismo” se indica um sistema econômico que reconhece o papel fundamental e positivo da empresa, do mercado, da propriedade privada e da conseqüente responsabilidade pelos meios de produção, da livre criatividade humana no setor da economia, a resposta é certamente positiva, embora talvez fosse mais apropriado falar de “economia de empresa”, ou de “economia de mercado”, ou simplesmente de “economia livre”. Mas se por “capitalismo” se entende um sistema onde a liberdade no setor da economia não está enquadrada num sólido contexto jurídico que a coloque a serviço da

liberdade humana integral e a considere como uma particular dimensão desta liberdade, cujo centro seja ético e religioso, então a resposta é sem dúvida negativa (*Centesimus Annus*, 1992, n. 42).

A missão religiosa e educacional da Igreja é prevenir a liberdade humana integral contra o reducionismo econômico. O desafio é continuar lutando para implementar e ampliar o espaço da economia e da educação solidária. Haverá, nessa busca incessante de melhor qualidade de vida para todos, erros e acertos. Todavia, é nessa dinâmica que se descobrirão novas formas organizacionais capazes de combinar melhor a pessoa do educando – empreendedor com a auto-realização do educador-gerenciador. Uma vez encontradas essas novas formas de se organizar em sociedade ampla e complexa, estarão os componentes dos projetos alternativos capacitados para uma nova ordem social com boa possibilidade para lançar a semente de um novo modelo de economia e educação de que toda a comunidade possa usufruir.

Creemos que, a partir desta reflexão, deve-se começar por considerar: economia, estado e religião existem por causa das pessoas; as instituições econômicas, sociais e religiosas não devem ser moldadas exclusivamente pelo poder, mas também devem levar em conta a dignidade do ser humano, seu espaço e suas oportunidades na construção de uma educação para a solidariedade rumo à sociedade futura.

Notas

¹ Processo de conversão: de uma conversão sobre a nossa percepção fragmentada do mundo para uma concepção mais sistêmica na forma de viver e de organizar a vida humana, social e religiosa.

² O mecanismo vitimário é uma forma de articulação estruturante da realidade no qual devemos interpretar a sociedade e a cultura.

Referências bibliográficas

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

_____. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

_____. *Clamor dos pobres e “Racionalidade” econômica*. São Paulo: Paulinas, 1990.

ASSMANN, Hugo et. al. *René Girard com teólogos da libertação: um diálogo sobre ídolos e sacrifícios*. Petrópolis: Vozes; Piracicaba: UNIMEP, 1991.

ASSMANN, Hugo; HINKELAMMERT, Franz. *A idolatria do mercado: ensaio sobre economia e teologia*. Petrópolis: Vozes, 1989.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. 13. ed. São Paulo: CULTRIX, 1999.

JOÃO PAULO II. *Centesimus Annus*. Petrópolis: Vozes, 1992. (Col. Documentos Pontifícios, n. 241).

KÜNG, Hans. *Uma ética global para a política e a economia mundiais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

SUNG, Jung Mo. *Desejo, Mercado e Religião*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

Notas sobre o Professor Interdisciplinar

Joe Garcia

Doutor em Educação pela PUC/SP
Professor Adjunto do Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre o professor interdisciplinar, pensando sua formação a partir de duas perspectivas conceituais complementares sobre o perfil desse professor. Inicialmente são exploradas as contribuições de dois teóricos brasileiros da interdisciplinaridade, resgatando de suas obras particularmente as implicações de considerar a interdisciplinaridade enquanto *atitude* em relação ao conhecimento. A seguir consideramos a perspectiva de um grupo de professores de educação básica, também sobre o perfil suposto de um professor interdisciplinar. Ao final, após contrastar e integrar as características associadas ao professor interdisciplinar originadas das fontes indicadas acima, analisamos alguns aspectos da formação dos professores para a interdisciplinaridade.

Abstract

This paper presents a study on the interdisciplinary teacher, analyzing his/her education through two complementary conceptual perspectives of the teacher's profile. Initially, the writings of two Brazilian theorists on interdisciplinarity are considered, highlighting in particular, the idea of interdisciplinarity as an *attitude* toward knowledge. Then, the perspective of a group of teachers will be considered, as well as the assumed profile of the interdisciplinary teacher. Finally, after contrasting and integrating the features associated to the interdisciplinary teacher, as found in the sources indicated above, an analysis of some aspects of the in-service education of interdisciplinary teachers is presented.

Palavras-chave

Interdisciplinaridade – Professor Interdisciplinar – Formação para a Interdisciplinaridade.

Key-words

Interdisciplinarity – Interdisciplinary Teacher – Teacher Education for Interdisciplinarity.

Os estudos sobre formação dos professores para a interdisciplinaridade apresentam diversas possibilidades de investigação, compreendendo temas tais como o perfil do professor a ser formado, os processos de formação, o pensamento dos professores, os saberes envolvidos nessa formação, entre outros.

Neste texto, em particular, apresentamos um estudo sobre o perfil do professor interdisciplinar, considerando, de um lado, o pensamento de um grupo de professores de educação básica, e de outro, a perspectiva de alguns teóricos sobre aquele perfil. Assim, com o objetivo de destacar e examinar alguns aspectos do perfil do professor interdisciplinar, vamos considerar um conjunto de características atribuídas a ele por um grupo de docentes que buscam exercer a interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas, bem como um conjunto de características supostas por teóricos brasileiros da interdisciplinaridade.

Aqui buscamos contribuir para os estudos teóricos sobre a formação dos professores para a interdisciplinaridade, contraponto à perspectiva desenvolvida por teóricos, a percepção de um grupo de professores em processo de formação continuada, que se preparam para exercer práticas interdisciplinares.

Lecionando em cursos de pós-graduação *lato sensu* desde 1995, em diversos estados brasileiros, percebi a questão do ser um professor interdisciplinar, como algo situado entre as principais preocupações de muitos professores de educação básica em processo de formação em serviço com os quais mantive diálogo.

Ao ministrar módulos nesses cursos de pós-graduação, nos quais abordava a questão da interdisciplinaridade, observei ou/e introduzi a discussão sobre a formação dos professores para as práticas interdisciplinares, de forma sistemática. Nessas oportunidades, em meio às discussões que pude provocar e mediar, surgia, invariavelmente, um grande interesse por clarificar o ser do *professor interdisciplinar*, através do delineamento de seu perfil pessoal-profissional, considerando aí quais seriam suas habilidades e competências, bem como suas atitudes diferenciais.

A partir do diálogo com os docentes e do registro de suas percepções, foi possível sistematizar os aspectos que para eles traduziam o significado de ser um *professor interdisciplinar*. Tais percepções serão exploradas neste trabalho. Além disso, e para fins de contraste teórico, neste texto também será considerada a perspectiva de dois dos principais teóricos brasileiros da interdisciplinaridade, que em seus escritos oferecem contribuições basilares sobre o tema desta investigação. Assim, considerando aquelas duas perspectivas, estaremos destacando e examinando alguns aspectos do perfil do professor interdisciplinar, e daí pensando sua formação.

As duas perspectivas consideradas serão desdobradas e articuladas com o auxílio de análise conceitual. A análise conceitual é um instrumento investigativo que busca determinar, através de comparação, a intenção ou o que está compreendido em um conceito, bem como seu alcance (COMMBS; DANIELS, 1991; SCRIVEN, 1988). Através de análise conceitual exercemos um modo distinto de compreensão interpretativa de um conceito, seja na crítica ou no desenvolvimento conceitual, ao desdobrar suas articulações com outras noções, e revelar seu papel em nossas práticas sociais, por exemplo. Assim, com o auxílio da análise conceitual, explorando a perspectiva dos teóricos e a dos professores, este trabalho busca ampliar a compreensão sobre o perfil e a formação dos professores para a interdisciplinaridade.

Antes de prosseguir, entretanto, uma pequena observação sobre a idéia de interdisciplinaridade, a qual longe de ser consenso,

e tal como tantas outras proposições em Educação se apresenta como um conceito plural que evoluiu ao longo do século passado (KLEIN, 1998). Apesar dessa condição, aqui neste texto não estaremos explorando tal pluralidade, que se apresenta anunciada em textos da literatura brasileira que abordaram diversas perspectivas histórico-conceituais da interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1979). Aqui, estaremos considerando a interdisciplinaridade como *um movimento exercido dentro das disciplinas e entre elas, visando integrá-las*. Finalmente, tomamos o conceito no sentido que Lenoir (1998) denomina de *interdisciplinaridade escolar*, assim pensando a articulação entre matérias escolares, na educação básica, contexto em que atuam os professores, cujo pensamento investigamos.

A perspectiva dos teóricos

Inicialmente vamos examinar a perspectiva apresentada por dois dos principais teóricos brasileiros que escreveram sobre interdisciplinaridade, Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. Eles serão destacados devido a seus escritos representarem verdadeiros fundamentos históricos do pensamento educacional sobre interdisciplinaridade neste país.

Nos escritos de Hilton Japiassu, a interdisciplinaridade é descrita como algo a ser vivido, enquanto *atitude de espírito* (JAPIASSU, 1976, p. 82; 1992, p. 89). Essa atitude é feita de curiosidade, de abertura, do senso de aventura e descoberta, e exerce um movimento de conhecimento capaz de intuir relações. É, nesse sentido, uma prática individual. Mas também é prática coletiva, na qual se expressa como atitude de abertura ao diálogo com outras disciplinas (JAPIASSU, 1976, p. 82), que reconhece a necessidade de aprender com outras áreas do conhecimento.

Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que demonstra a insatisfação com o saber fragmentado. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode inspirar um avanço em relação ao ensino

tradicional, ao propor uma reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, na intenção de superar o isolacionismo entre as disciplinas e no desejo de revitalizar o próprio papel dos professores na formação dos estudantes para o mundo.

A interdisciplinaridade também requer a disposição para reformular estruturas mentais, para “desaprender”, e uma certa “desconfiança” em relação a racionalidades bem estabelecidas. Desconfiança quanto à capacidade de um conhecimento configurado em múltiplas e desordenadas especialidades, com suas linguagens particulares, para fornecer uma compreensão do ser humano em sua totalidade. Essa perspectiva sugere aos professores a necessidade de aprender a exercer uma reflexão crítica sobre seus conhecimentos e modos de conhecimento, sobre as racionalidades e as linguagens que utilizam em suas práticas pedagógicas. Além disso, é importante aprender a questionar e romper com formas tradicionais de conhecimento, modos de ensino e relações pedagógicas.

Com base no que Japiassu (1976, p. 103-113) considera as exigências da interdisciplinaridade, vemos algumas características do agir pedagógico do professor interdisciplinar. O professor interdisciplinar demonstra competências nos domínios teórico e prático de sua disciplina, base para contribuir na articulação, em profundidade, entre os saberes das diversas disciplinas. É com base nestas competências, que será capaz de participar de intervenções concretas na realidade social, através de projetos em parceria, por exemplo.

Além disso a prática docente deve refletir a necessidade de ultrapassar ou superar fronteiras disciplinares. Para isso, os professores precisam ter clareza sobre o próprio caráter parcial e relativo das suas disciplinas. A constatação dos limites disciplinares e o diálogo com outras disciplinas podem suscitar a abertura para possibilidades que residem além de suas fronteiras de conhecimento. Em complemento, os professores devem ser capazes de vislumbrar e explorar relações de interdependência, e conexões recíprocas entre as disciplinas.

Um outro aspecto reside na necessidade de superação, avanço

e inovação pedagógica. Seja através de projetos coletivos capazes de estabelecer o diálogo e a redefinição de perspectivas teóricas, ou da concepção de novos métodos e experiências pedagógicas. Qualquer que seja o processo, ele deve refletir a marca da colaboração e da integração entre as disciplinas. Finalmente, os professores interdisciplinares precisam desenvolver a capacidade para elaborar projetos interdisciplinares focalizados em questões, temas ou problemas sociais, que sejam capazes de articular as contribuições de diversas disciplinas.

Encontramos um outro marco teórico sobre interdisciplinaridade, no Brasil, nos escritos de Ivani Fazenda. Em seus diversos e pouco sistematizados escritos destaca-se a noção de interdisciplinaridade como *atitude* diante do conhecimento (FAZENDA, 1979, 1991, 1994), que se expressa, por exemplo, como habilidade para exercer trocas com outros professores (especialistas) e para integrar as disciplinas em projetos comuns (FAZENDA, 1979, p. 25).

A prática pedagógica dos professores interdisciplinares envolveria o exercício de relações de associação, colaboração, cooperação, complementação e integração entre as disciplinas (FAZENDA, 1979, p. 30-37). O contexto de interação entre as disciplinas seria a expressão e fundamento de atitudes de interdisciplinaridade, no qual se desdobrariam também relações de intersubjetividade, na forma, por exemplo, de *parceria*, noção considerada como um dos princípios da prática interdisciplinar (FAZENDA, 1979, 1991, 1994).

A partir de Fazenda (1979), vemos que os professores devem exercer trocas não apenas entre seus conhecimentos e métodos, mas também entre suas experiências e visões de mundo. Há também que se considerar a intensidade dessas trocas, e a necessidade de enriquecimento mútuo. A interdisciplinaridade, assim, não se resume a um modo singular de conhecimento, mas a um movimento amplo de interação entre diversas possibilidades de conhecimento que as disciplinas são capazes de desdobrar.

Para isso, Fazenda (1979, 1991) aponta a necessidade de um

espírito de descoberta, de abertura mútua, que sustente um diálogo interessado em mútua transformação. Exercer a interdisciplinaridade seria, então, um meio de renovação, reestruturação e resignificação do trabalho pedagógico através da integração das diversas possibilidades representadas pelas disciplinas. Em outra obra, Fazenda (1994, p. 78-79) sugere aos professores o exercício da revisão de suas práticas pedagógicas como forma de perceber os aspectos a serem transformados, e o quanto estão avançando em suas práticas de interdisciplinaridade. Além disso, sugere que o professor interdisciplinar busque uma leitura ampliada de suas práticas cotidianas, como fonte de autoconhecimento, base para explorar a dimensão complexa de interação intersubjetiva, humana, e não apenas intelectual. Isso porque é preciso aprender a enxergar nos outros, além de em si mesmo, intenções e possibilidades de interdisciplinaridade.

A seguir vejamos os *fundamentos* para um ensino interdisciplinar proposto por Fazenda (1994, p. 81-89). Inicialmente, o movimento de diálogo do professor com sua prática pedagógica, com seus conhecimentos e elaborações. Em complemento, a preservação (registro) da memória do trajeto percorrido, que vai possibilitar a revisão e releitura crítica das experiências de ensino. Um outro fundamento, a *parceria*, seria uma forma de incitar o diálogo com outras formas e fontes de conhecimento, e o ingresso em seus universos. Além disso, a parceria representa um modo de experimentar outras formas de racionalidade, nenhuma suficiente em si mesma.

Um outro fundamento reside no espaço das relações pedagógicas, notadamente a sala de aula, que precisa se consolidar como ambiente de cooperação, ampliação, produção, humildade e realização. Neste espaço, onde é preciso transgredir limitações, deve ser possível experimentar a interdisciplinaridade. Além disso, se a interdisciplinaridade se refere a uma busca de totalidade de conhecimento, é importante que as fontes de conhecimento (tais como um conjunto de referências bibliográficas) nunca sejam consideradas definitivas.

Como último fundamento, a pesquisa, que afirma a possibilidade de efetivação da interdisciplinaridade como uma via concreta de construção coletiva, capaz de integrar diferentes preocupações, potencialidades e competências.

A perspectiva dos professores

Em complemento à visão dos dois teóricos brasileiros, estudamos a perspectiva de um grupo de professores que entre 1999 e 2001 participaram de cursos de formação, em serviço, para o ensino interdisciplinar na educação básica. Naquele período, pudemos registrar e sistematizar o pensamento de 250 professores, que estavam atuando na rede pública de ensino, nos estados do Paraná e de Santa Catarina, a partir de suas reflexões à questão “o que é um professor interdisciplinaridade?”. Em contexto pedagógico de formação continuada, apresentávamos aos professores aquela pergunta, sistematicamente, e solicitávamos uma descrição sobre o que consideravam um *professor interdisciplinar*, segundo o que julgavam estar implicado no exercício da interdisciplinaridade. Ao estudarmos, através de análise conceitual (COMMBS, 1991), a elaboração dos professores, verificamos que suas descrições englobavam diversos aspectos.

Quanto ao seu próprio desenvolvimento pessoal-profissional, o professor interdisciplinar reconhece a necessidade de aprofundamento disciplinar, de ir além daquilo que já conhece. Cultiva desafios e adota uma atitude dinâmica em relação ao conhecimento. Estuda, pesquisa e se prepara. Busca um conhecimento profundo e compreensão de totalidade. Exerce a percepção de que seu conhecimento nunca está “completo”.

Ele se mantém em movimento de aprendizagem, sem estancar. Atento às necessidades dinâmicas da aprendizagem, transforma seu modo de ensinar. Mente aberta, cultiva uma visão de mundo ampla. É humilde, admite seus erros e está disposto a mudar. Atento ao seu papel no contexto mais amplo da escola, busca

um novo modo de interação profissional. Vive e observa o que ocorre ao seu redor. Busca conhecer a si mesmo e aos outros.

O professor interdisciplinar é capaz de planejar, em conjunto, um currículo que explora elos de ligação e possibilidades de trocas entre as disciplinas. Através do currículo ele exerce uma interação com as demais disciplinas do currículo. Além disso, ele recorre a diferentes fontes de conhecimento e experiência.

No que se refere às suas competências profissionais, o professor interdisciplinar se caracteriza por exercer estratégias de integração do conhecimento e por suas habilidades para trabalhar em conjunto com outros professores (e profissionais), explorando focos de interesse comum e participando de projetos compartilhados. Além disso ele mantém uma comunicação aberta com as demais disciplinas escolares, e é capaz de trabalhar de um modo integrado com elas, seja através do planejamento e realização de atividades compartilhadas, ou da integração entre conteúdos afins. Gosta de inovações, de pesquisa, de colocar em prática idéias diferentes. Profissionalmente, está sempre aberto a novas perspectivas e novas experiências nos contextos onde atua.

Em sala de aula, esse professor deve ser capaz de estimular a curiosidade dos alunos, criar oportunidades de aprendizagem integrativa, possibilitar descobertas e novas experiências. Ele também exerce a reflexão crítica sobre suas práticas e busca melhorar suas estratégias de ensino e as relações com os alunos. Além disso, ele é capaz de proporcionar uma ampliação na visão de mundo dos estudantes, de compreendê-los e aprender com eles.

Finalmente, um aspecto que se distinguiu entre aqueles indicados pelos professores, refere-se à atitude de acreditar na importância de socializar as disciplinas, que pensadas como livros abertos podem ser lidos e anotados por diferentes agentes. Isso seria como abrir as disciplinas para a visitação dos seus pares, com os quais compartilham a idéia de educar, e que reunidos em diálogo, antes mesmo de poderem ser descritos como comunidade de aprendizagem, são mais visível e concretamente uma comunidade de pessoas.

Contrastando perspectivas

A seguir vamos desenvolver uma análise comparativa entre a perspectiva dos teóricos com aquela apresentada pelos professores, prosseguindo na tarefa de pensar as características associadas ao professor interdisciplinar.

Em termos gerais não se pode afirmar serem as duas perspectivas universos distantes e inconciliáveis. De fato, tais visões compartilham diversos elementos em comum. Entretanto, as duas perspectivas não se confundem, não coincidem ou confluem, mostrando distinções de foco conceitual no que se refere a determinados aspectos.

Ambos concordam, por exemplo, quanto à necessidade de competência disciplinar, envolvendo o aprofundamento teórico e a revisão das práticas. Também reafirmam a noção de interdisciplinaridade como algo a ser exercido, o papel dos projetos compartilhados, do trabalho coletivo e da integração entre os diversos saberes. Entretanto, é possível perceber alguns contrastes entre suas perspectivas. Há, por exemplo, uma certa distinção no modo como retratam as disciplinas e o processo de integração entre elas. Comparativamente, os teóricos parecem mais atentos a aspectos epistemológicos quando se referem à integração entre as disciplinas. As disciplinas, para os teóricos, assumem o sentido de universos de conhecimentos, métodos e racionalidades. Para os professores, as disciplinas representam avenidas abertas a serem percorridas, mas que ainda precisam ser interligadas. Para aqueles docentes, que atuam na educação básica, as disciplinas são *pessoas*.

Assim, ao pensar em uma atitude diante do conhecimento, de um lado os teóricos falam em insatisfação, desconfiança, mudança, ruptura, renovação, reestruturação e resignificação. Por seu turno, os professores se referem à importância da comunicação, da inovação, da abertura de mente, da troca de experiências e da busca de novos modos de interação profissional. Em termos gerais os teóricos tendem a enfatizar atitudes *reativas* enquanto os professores destacam *atitudes de transformação*. Não observamos

confluência, portanto, em um dos aspectos mais importantes da visão de teóricos e professores em formação em serviço.

Um outro contraste surge quando consideramos a questão da relação entre professores e alunos. Ambos destacam a necessidade de rever práticas de ensino e de transformar as relações em sala de aula. Entretanto, é a perspectiva dos professores que destaca com maior singularidade o papel do professor interdisciplinar para ampliar e transformar a visão de mundo dos estudantes.

No que concerne aos projetos coletivos, os teóricos enfatizam mais o processo de elaboração, enquanto os professores destacam a vivência do seu desenvolvimento. Pensando as práticas de interdisciplinaridade, a apreciação dos professores está mais focalizada em aspectos interpessoais, enfatizando a integração entre pessoas através de relações pedagógicas. Assim, um certo contraste se apresenta quando a interdisciplinaridade, para os teóricos, passa mais pela relação entre disciplinas, enquanto que para os professores a ênfase reside mais na relação entre pessoas. Nesta questão, a perspectiva dos teóricos parece refletir mais uma ênfase em aspectos formais das relações entre os saberes escolares.

Se os teóricos apontam a fragmentação do conhecimento, os professores apontam o distanciamento humano. Assim, a perspectiva dos professores destaca sobretudo a interdisciplinaridade como um movimento de conhecimento que entrelaça os professores, seja através de parcerias ou da troca de experiências.

Finalmente, os teóricos parecem ter mais claras as possibilidades de ruptura implicadas pela interdisciplinaridade, e a necessidade de buscar uma compreensão de totalidade.

Pensando a formação do professor interdisciplinar

A seguir, considerando os aspectos conceituais examinados, relativos ao perfil do professor interdisciplinar, estaremos refletindo teoricamente sobre sua formação. O argumento para essa elaboração pressupõe que o estudo das várias características associadas ao

professor interdisciplinar pode auxiliar na compreensão e projeção dos fundamentos da formação para a interdisciplinaridade.

Apesar do caráter abstrato que assume a perspectiva dos teóricos e a dos professores, encontramos em suas visões conceituais alguns elementos interessantes para pensar a formação do professor interdisciplinar, sobretudo quando destacam não somente uma atitude epistemológica e certas competências a serem desenvolvidas, mas também aspectos relacionados ao desenvolvimento interpessoal e intrapessoal dos professores. Entretanto, é importante observar que o horizonte fornecido pelas perspectivas dos teóricos e dos professores considerados não apresenta um quadro completo daquilo que Chantraine-Demilly (1995, p. 153-154) denomina de saberes profissionais do professor¹. De fato, embora tais perspectivas guardem relações com os diversos saberes indicados por Chantraine-Demilly, elas parecem enfatizar mais os saberes científicos e críticos, considerando a perspectiva dos teóricos, e os saberes e saber-fazer pedagógicos, considerando a perspectiva apresentada pelos professores.

De um modo paradoxal, percebemos o quão importante é para o professor interdisciplinar considerar a necessidade de desenvolver competências disciplinares. Ou seja, a formação do professor interdisciplinar deve englobar competências disciplinares para exercer práticas de interdisciplinaridade. Neste sentido, a formação necessária deve conjugar disciplinaridade e interdisciplinaridade. Assim, parece necessário pensar uma formação, que contemple o desenvolvimento de diferentes dimensões e áreas cognitivas do professor, que possibilite que ele percorra não apenas o domínio de determinadas áreas do conhecimento, ou que apreenda um determinado conjunto de estratégias de integração das disciplinas. A formação, particularmente em serviço, deve possibilitar (ou requerer!) uma revisão na visão de mundo que se esteja cultivando, e o exercício de uma certa “desconfiança” quanto às formas de racionalidade que estes estejam praticando, com vistas a uma maior autonomia. Além disso, essa aprendizagem envolve o avanço em autoconhecimento.

Portanto, a formação para a interdisciplinaridade deve englobar não apenas o desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas, mas um movimento em direção a transformações mais amplas. Deve possibilitar outras percepções acerca do conhecimento, que não se contenta em considerá-lo algo determinado, estático e acabado. Deve envolver o desenvolvimento e a expressão de níveis mais refinados de autonomia cognitiva, e a busca de uma compreensão de totalidade. A formação para a interdisciplinaridade, assim, requer avanços no que se pode denominar de *aprender a conhecer* de um modo interdisciplinar.

Mas esse modo de conhecer, como aspecto da formação, pode receber diferentes ênfases, e assim imprimir distinções nos processos formativos. Sob uma certa perspectiva comparativa, baseada na acentuação de divergências conceituais, poderíamos alegar que o professor interdisciplinar a ser formado segundo a perspectiva dos teóricos teria um perfil onde se destaca com maior intensidade a dimensão das questões epistêmicas, e sua relação com o conhecimento seria sobretudo uma forma de inquietação reflexiva, crítica, residindo aí sua força. Por outro lado, o professor interdisciplinar formado a partir da intuição dos professores teria um perfil onde se destaca a dimensão da interação social na construção do conhecimento, e sua relação com o conhecimento seria, sobretudo, uma construção social, também crítica, mas no sentido de caminhar juntos para dentro da complexidade e perplexidade do conhecimento. Assim, no segundo caso seria inevitável pensar numa formação através de processos colaborativos, pois o professor interdisciplinar iria necessitar de uma comunidade de aprendizagem para se formar.

Um outro aspecto a considerar sobre o aprender de um modo interdisciplinar, reside em que esse aprender requer dos professores que vislumbrem, elaborem e experimentem em si mesmos, e segundo suas subjetividades, o caráter dinâmico da interdisciplinaridade. Assim, entendendo que a interdisciplinaridade é uma atitude a ser exercida, os processos formativos respectivos deveriam neces-

sariamente englobar experiências ativas de interdisciplinaridade. Até por questão de congruência, conforme já proposto por Lenoir (1997), a formação para a interdisciplinaridade deve envolver a experiência direta de interdisciplinaridade, que inevitavelmente estará englobando aspectos do aprender a conhecer, fazer e interagir de um modo interdisciplinar.

A formação deve estar ainda voltada para práticas integrativas de planejamento e desenvolvimento curricular, quando os professores devem perceber e explorar as relações entre as disciplinas, e ultrapassar e reestruturar as fronteiras dos conhecimentos onde habitam. Mas o desenvolvimento de currículos interdisciplinares, ao visar a integração entre as disciplinas, também vai implicar relações diferenciadas entre as pessoas envolvidas. Assim, a formação deve considerar a percepção para novos contextos e vias de diálogo, a antevisão de possibilidades de parceria e a descoberta do que está implicado nas disciplinas – o que por suposto envolve descobrir aos outros professores e aos próprios alunos.

Mas a reflexão sobre a formação dos professores para a interdisciplinaridade deve ainda considerar a interdisciplinaridade enquanto *atitude* diante do conhecimento. Essa concepção apresenta diversas implicações importantes a serem exploradas. De um lado, a interdisciplinaridade convida os professores a revisitar o modo como se relacionam com o conhecimento. Atenta a essa finalidade, a formação (em serviço) poderia recorrer à investigação, em sala de aula, sobre o modo como se está ensinando (e aprendendo). Além disso, a perspectiva de interdisciplinaridade como algo a ser exercido sugere um processo onde é necessário “reescrever” o currículo, transformando e ressignificando seu tecido de conhecimentos e experiências, alterando as práticas de ensino. Nesse caso, o aprender a ser interdisciplinar assume um sentido que supera a noção de professores como “leitores associativos” do conhecimento, para pensá-los como “escritores criativos”, capazes de reformular e ressignificar tais conhecimentos e suas relações.

Neste ponto, está claro que a formação para a interdis-

ciplinaridade implica um desafio não apenas de fornecer as condições, para que os professores naveguem através da diversidade epistemológica das disciplinas, para que possam ir além das suas disciplinas através de métodos ou estratégias que articulam distintos saberes. A interdisciplinaridade implica, também, lidar com questões humanas, segundo uma dimensão política. Isto é, a formação para a interdisciplinaridade deve considerar a perspectiva política relacionada ao processo da educação. O professor, em sua ação social, deve ser agente de transformação, comprometido com o avanço das condições sociais no contexto onde atuam e a formação para a interdisciplinaridade deve estar atenta à questão da articulação e mudança dos contextos da escola. E as competências da formação devem contemplar o aprender a superar determinados desafios e transformar os contextos concretos que os professores encontram nas escolas. As barreiras que um professor encontra em sua escola, quando tenta estabelecer parcerias, transformar o currículo e exercer práticas interdisciplinares, por exemplo, podem significar desafios aparentemente intransponíveis às suas práticas de interdisciplinaridade.

Finalmente, é importante observar que os aspectos sistematizados neste artigo, não podem ser tomados como um “mapa seguro” capaz de antever (e prescrever) saberes e competências necessários para a formação do professor interdisciplinar. O aprender a ser interdisciplinar envolvido nessa formação, precisa ser exercido, o que requer experiência direta e a descoberta – aprendizagem que se coloca além da prescrição de um currículo de formação. Assim, ao mesmo tempo em que nos parece fazer sentido pensar os aspectos necessários de uma formação que possibilite o desenvolvimento daquilo que neste estudo está associado ao professor interdisciplinar, nos parece também importante que a formação possibilite aos professores o desenvolvimento de aspectos que na verdade não se podem prescrever – tais como um espírito livre, criativo e inovador, interessado em exercer um movimento dinâmico de relação, e a capacidade de ressignificar os saberes –, mas que nos parece

representar o próprio espírito da interdisciplinaridade. Temos aqui um paradoxo interessante.

Além disso, ao se considerar, de um modo realista, os contextos de desenvolvimento que os professores experimentam nas escolas, as limitações que encontram ao tentar estabelecer parcerias, transformar o currículo e exercer práticas interdisciplinares, encontramos alguns desafios que se colocam além das questões da formação. Um desses desafios relaciona-se às condições concretas das escolas, sobretudo do sistema público, onde os professores exercem uma “interdisciplinaridade possível”, sensível aos limites e determinações pedagógicas, aos quais estão sujeitos aos seus conhecimentos e modos de ação pedagógica já cristalizados. Faz sentido pensar uma formação para o que se deseja, quando a prática em serviço exerce um campo de atração para o exercício de uma interdisciplinaridade possível atrelada às condições do possível, que nem sempre possibilitam interdisciplinaridade?

Outro desafio está em pensar uma formação que possibilite superar as orientações teóricas e as práticas modelares equivocadas às quais estão sujeitos os professores e as escolas, no que concerne à própria interdisciplinaridade. Este não é apenas um conceito plural, mas passível de compreensão e práticas equivocadas. Quanto a este desafio, nos leva a pensar numa formação que focalize não somente o desenvolvimento para as práticas, mas que traga também uma melhor fundamentação teórica, derivada da aprendizagem da pesquisa. A interdisciplinaridade, afinal, precisa ser exercida para ser interiorizada, e parte desse processo reside na investigação da própria interdisciplinaridade, e de um modo interdisciplinar.

Finalmente, devemos considerar que a perspectiva dos professores, apresentada anteriormente neste trabalho, sugere que a interdisciplinaridade implica uma profunda interligação social entre os professores. As disciplinas, mais que avenidas abertas a serem exploradas e interconectadas, estão associadas a “pessoas”, considerando não apenas a dimensão de conhecimento que os professores representam, mas a complexa dimensão de suas

subjetividades, que emerge através do diálogo. Assim, nos parece importante enfatizar que a formação para a interdisciplinaridade deve propiciar o aprender a colocar o diálogo no coração da prática pedagógica. Ensinar, afinal, como já foi bem pontuado por FREIRE (1996), requer a disposição para o diálogo.

Nota

¹ Tais saberes englobam: competências éticas, saberes científicos e críticos, saberes didáticos, competências “dramáticas” e relacionais, saberes e saber-fazer pedagógicos e competências organizacionais.

Referências bibliográficas

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

COMMBS, Jerrold; DANIELS, Le Roi. Philosophical inquiry: conceptual analysis. In: SHORT, Edmund (Ed.). *Forms of curriculum inquiry*. Albany: SUNY Press, 1991. p. 27-41.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83-94, jan./mar. 1992.

_____. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, Julie. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 109-132.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade

necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-76.

LENOIR, Yves. A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 5-22, nov. 1997.

SCRIVEN, Michael. Philosophical inquiry methods in education. In: JAEGER, Richard (Ed.). *Complementary methods for research in education*. Washington (D.C.): American Educational Research Association, 1988. p. 131-148.



II

Análise Histórica
da Práxis Social
e Comunitária
das Instituições
Educativas

Políticos e Intelectuais Brasileiros e Paranaenses e a Questão Étnica-Educacional dos Imigrantes no Paraná no Século XIX

Ariclê Vechia

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
Docente da Universidade Federal do Paraná e do PPG em Educação
da Universidade Tuiuti do Paraná

Resumo

Desde o período colonial havia no Brasil uma política imigratória com a finalidade de ocupar vazios demográficos garantindo aos portugueses a posse da terra. Com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, D. João VI adotou medidas no sentido de aumentar a população do país, principalmente no sul, onde as fronteiras estavam em litígio. Pelo Decreto de 25 de novembro de 1808, D. João VI tornou possível a propriedade da terra aos estrangeiros nas mesmas condições que os filhos do reino, inaugurando uma nova fase na política imigratória brasileira. A política de colonização com elementos europeus, posteriormente, empreendida por D. Pedro I, calcada no princípio da pequena propriedade do trabalho livre e da policultura de subsistência, abalava os alicerces da estrutura socioeconômica vigente. Os grandes proprietários e políticos do nordeste, no afã de defender seus interesses políticos e econômicos, propagavam a idéia de que a fixação de estrangeiros em massa poderia pôr em perigo a supremacia política dos luso-brasileiros.

Abstract

Since colonial times Brazil had adopted an immigration policy that encouraged the Portuguese to settle its unoccupied territories. With the arrival of the Royal Court in Brazil, D. João VI instituted measures

that increased the country's population, principally in the south, where its frontiers were being contested. In the Decree of November 25th, 1808, D. Joao made it possible for foreigners to own land under the same conditions as Brazilian nationals, thereby inaugurating a new phase in Brazilian immigration policy. The policy of Dom Joao VI of encouraging colonization by Europeans, based on the principle of subsistence through small property ownership, shook the foundations of the socioeconomic structure. The large land owners and politicians of the Northeast, eager to defend their political and economic interests, propagated the notion that the influx of large numbers of Europeans was a threat to the political supremacy of the Luso-Brazilians.

Palavras-chave

História da Educação Paranaense – Questão Étnica Educacional – Intelectuais e Políticos Paranaenses – Imigrantes no Paraná no século XIX.

Key-words

History of Parana Education – Educational Ethnic Question – Intellectual and Politicians from Parana – Immigrants in Parana in the XIX century.

O Brasil passou, no século XIX, por profundas transformações no campo político, econômico e social. O país, até então, estava à mercê de uma aristocracia rural altamente interessada na manutenção da ordem social vigente. O processo de abolição da escravidão e a política imigratória adotada pelo governo imperial ameaçavam abalar o tripé, no qual a aristocracia rural estava alicerçada: a grande propriedade, a monocultura de exportação e o trabalho escravo.

Desde o período colonial havia no Brasil uma política imigratória com a finalidade de ocupar vazios demográficos garantindo aos portugueses a posse da terra. Com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, D. João VI adotou medidas no sentido de aumentar a população do país, principalmente no sul, onde as fronteiras estavam em litígio. Pelo Decreto de 25 de novembro de

1808, D. João VI tornou possível a propriedade da terra aos estrangeiros nas mesmas condições que os filhos do reino, inaugurando uma nova fase na política imigratória brasileira.

A política de colonização com elementos europeus, posteriormente, empreendida por D. Pedro I, calcada no princípio da pequena propriedade do trabalho livre e da policultura de subsistência, abalava os alicerces da estrutura socioeconômica vigente. Os grandes proprietários e políticos do nordeste no afã de defender seus interesses políticos e econômicos propagavam a idéia de que a fixação de estrangeiros em massa poderia pôr em perigo a supremacia política dos luso-brasileiros.

Parlamentares, como, por exemplo, Casimiro Moraes Sarmiento, do Ceará, já em 1848 condenava a imigração às custas do tesouro. Para defender suas idéias, apoiava-se no relatório do ex-presidente da Província do Rio Grande do Sul, Conselheiro Pimenta Bueno, que demonstrava que a Colônia de São Leopoldo não dava os lucros desejados. Argumentava que o dinheiro deveria ser gasto com brasileiros natos; que a população cresceria naturalmente se fosse socorrida em suas necessidades. Esta solução nacional tinha por objetivo impedir que, pela entrada de estrangeiros, fosse modificado o sistema rural do país. Outro adepto da imigração espontânea foi o Deputado Lindolpho José Correa das Neves, sacerdote da Paraíba. Em 1853 ao debater favores concedidos à Colônia Dona Francisca, em Santa Catarina, criticava a concessão de vantagens ao estrangeiro em detrimento do elemento nacional, argumentando: “em muito pouco tempo será bom no Brasil, ser tudo, menos brasileiro”.¹

A demora das colônias em produzir resultados econômicos satisfatórios assim como os problemas de assentamento dos colonos e desentendimentos com as autoridades motivaram críticas contundentes contra a imigração alemã. O alvo dos ataques seriam as diferenças culturais e religiosas.² O Brasil, até então, tinha cultura latina e religião católica. A expectativa da entrada de um contingente populacional de cultura germânica e na maioria dos casos de religião protestante causava reações negativas na população local.

Um artigo publicado pela imprensa do Rio de Janeiro, em 1860, encerra a opinião xenófoba de políticos e intelectuais do país:

Os governos germânicos, compreendendo a vantagem que lhe oferecem os nossos colonizadores, em vez de oporem bem-aventurados embaraços à imigração, facilitam-na por todos os modos, incitam-na, e que por efeito de suas medidas, aparece de novo agora na bela Germânica um movimento de êxodo, análogo ao que a quatorze séculos. Arrojou as suas bárbaras hordas sobre a Europa Ocidental. Demos que este movimento se faz para o Brasil, demos que se multiplicam em nossos portos navios e navios transportando aos milhares esses colonos; dissei-nos: ao cabo de algumas dezenas de anos o que será deste nosso Brasil latino, católico, na presença deste outro Brasil germânico, protestante, em hábitos, em índole, em tudo completamente repulsivo, antagônico, ao Brasil a que pertencemos, de que nos ufanamos? E não falaremos da discordância religiosa. Já para promoverdes a vossa colonização, profundamente feristes a constituição do Estado; reconhecestes cultos que ela declarou não deverem ser reconhecidos; e não só os reconhecestes como os assalariastes (...) E por isso, especialmente, dizemos que a colonização européia não é desejável; – porque queremos o Brasil para todas as gerações de brasileiros, e não o Brasil, terra de lutas sangrentas das duas nações hostis (...) E agora, haverá justiça nesses favores, que a custa do contribuinte brasileiro, fazeis ao estrangeiro, que aqui queria vir estabelecer-se? Sois generosos, pagai-lhes as passagens; dai-lhes alimentos; dai-lhes terras (...) a custa de quem?³

Outros membros da elite intelectual brasileira, no final do século XIX e em princípios do século XX, mostraram preocupação com a composição étnica da população brasileira e em especial com a miscigenação. Sylvio Romero, Nina Rodrigues, João B. Lacerda

e Oliveira Vianna endossaram as teorias de Gobineau, Lapouge e Chamberlain. Defendiam a tese de que a imigração de brancos europeus deveria realizar um papel fundamental na formação da nação brasileira – branquear uma população predominantemente mestiça e negra.

A teoria do branqueamento da população brasileira de Sílvio Romero começou a ser sistematizada em 1888, com a primeira edição da obra *História da Literatura Brasileira*: Romero acreditava na formação de uma sub-raça, conseqüência da união da raça branca com as demais, que, submetida a um processo de seleção natural, acabaria por desaparecer, prevalecendo, após gerações, a raça pura a branca.

Sabe-se que na mestiçagem a seleção natural, ao cabo de algumas gerações, faz prevalecer o tipo da raça mais numerosa, pela imigração européia, tem sido, e tende ainda mais a sê-la, a branca. A estatística mostra que o povo brasileiro compõe-se de brancos arianos, índios e negros e mestiços destas três raças. Quanto aos mestiços, seu número tende a aumentar ao passo que os índios e os negros puros tendem a diminuir. Desaparecerão num futuro muito remoto. (...) O mestiço, que é a genuína formação histórica brasileira, ficará só diante do branco quase puro, com o qual mais cedo ou tarde, há de confundir.⁴

Para defender o papel do imigrante no branqueamento da “raça” brasileira, era contrário a concentração de núcleos de imigrantes em determinadas áreas. Acreditava que, se os núcleos de imigrantes fossem espalhados por todo o território nacional, a miscigenação se processaria de forma mais rápida. Argumentava que o Brasil possuía uma certa unidade étnica que não deveria ser quebrada pela ingestão sistemática de estrangeiros nas quatro províncias do sul. Fato este, que poderia causar um temeroso problema social e ameaçar a unidade política do país.

E porque não quererão eles ocupar o resto do país? O plano é o mais liberal possível: em vez de três ou quatro províncias, damos-lhes vinte. O Brasil está todo aí, espalhem-se, tenham o mesmo trabalho que tiveram outrora os portugueses. Espalhem-se e misturem-se às populações nacionais. Não vejo motivos para não aceitarem este sistema. Nada de privilégio de zona; o clima do país é todo apto à colonização.⁵

Defendia também que o elemento nacional deveria ser aproveitado para colonizar certas áreas do país. Estes “colonos nacionais” deveriam sistematicamente acompanhar as levas de colonos estrangeiros, para com eles aprender novos métodos e idéias de trabalho e assim, mais facilmente se “cruzar” com eles para assimilá-los.⁶ Alertava que a imigração no sul ia “cavando um valo profundo”, entre as duas regiões, e que se providências não fossem tomadas, a independência do extremo sul seria inevitável em virtude do excedente de população germânica.⁷

No Paraná a questão étnica também foi alvo de grandes controvérsias entre os políticos e intelectuais. De um lado, os defensores das correntes imigratórias consideravam os imigrantes europeus elementos “morigerados e laboriosos”, outros os consideravam “altamente perigosos”.

Na década de 1870 foi desenvolvida uma política imigratória, liderada pelo Presidente Lamenna Lins, que incentivava a entrada de imigrantes europeus na Província. Porém, o Presidente Polidoro Bulemarque, já em 1867, atribuía as dificuldades das colônias exclusivamente aos imigrantes; o Presidente João José Pedrosa em 1881 decretou o “fim da imigração oficial” e o Presidente Oliveira Bello, em 1883, lamentava os resultados da imigração. Porém, em 1885, o presidente Alfredo D’Escragnolle Taunay reativou a política imigratória e passou a defendê-la veemente, sendo severamente criticado pela imprensa.⁸

A elite intelectual paranaense também, muitas vezes, foi contrária à imigração e aos imigrantes. Dario Vellozo, líder do

movimento literário simbolista no Paraná, em 1896, em um artigo publicado na revista *O Cenáculo*, defendia as idéias de Sylvio Romero no que se refere à concentração de imigrantes na região sul, sugeria a pulverização dos imigrantes por todo o território nacional para facilitar a miscigenação. Defendia a colonização com a utilização de “elementos selvagens”.

É bem de crer, que não sou contra a imigração – não poderia sê-lo, em tendo a respeito do socialismo as idéias que tenho (...). É necessário não alienarmos os direitos e a felicidade de nosso povo, na lisonjeira e falaz esperança de conquistarmos para o Brasil em breve espaço de tempo, progresso fictícios que redundarão mais tarde no completo aniquilamento de nossa vitalidade étnica.⁹

A posição do grupo do movimento literário simbolista, cujo porta-voz era a revista *O Cenáculo*, visava defender a nacionalidade e a cultura lusa no Brasil contra os perigos das culturas “alienígenas” trazidas pelos vários grupos étnicos. Julio Perneta, outro adepto deste movimento, assim se expressava: “não sou dos que combatem sistematicamente o elemento estrangeiro, não! eu o quero na agricultura, na indústria e no comércio, porém não interferindo, como infelizmente aqui acontece, nos negócios públicos de minha pátria”.¹⁰

Romário Martins, representante do movimento “paranista”, preocupava-se com a quantidade de imigrantes concentrados em regiões de difícil contato com os centros urbanos. No ano de 1900 usa uma linguagem contundente em relação à colonização estrangeira, sendo que o grupo mais visado é o alemão.

A imigração que mais aflui ao Paraná é a austríaca (polaca). A alemã há muito que deixou de encaminhar-se para este Estado (...). Felizmente para o futuro desta terra. A imigração alemã, em massa, como se fazia, para um só ponto, dá nestes resultados inquietadores em que se acha grande número de zonas do sul do Brasil. (...) Mas é preciso que os bons brasileiros tenham muito em

vista, a fim de poderem afirmar, agora e sempre, que isto é nosso e que nós havemos de manter a posse do nosso território, ou por bem ou por mal; ou recebendo generosamente o estrangeiro e dando-lhe trabalho e fortuna quando nos respeite, ou expulsando-o à bala do nosso território quando se torne uma ameaça à nossa nacionalidade.¹¹

Todavia, nem todos os integrantes da elite intelectual paranaense tinham essa visão. Sebastião Paraná assim se refere aos imigrantes no artigo “Coritiba” – “Da Chorografia do Paraná”, em 1900:

(...) E esses colonos, especialmente os polacos, tão amigos da terra que fertilizam com seus suores, garantem a Curitiba um futuro brilhante. Por isto, eles, os desanimados ou infelizes proletários da Europa, vivem aqui satisfeitos, em constante atividade, no afã contínuo da cultura do solo.¹²

No bojo dessas discussões estava também a questão da educação dos imigrantes. Já em 1856 o Inspetor Geral da Instrução Pública Joaquim Ignácio Silveira da Motta, conhecendo o valor atribuído à educação pelos imigrantes alemães e seu desejo de manter a sua língua e cultura, alertou o governo de que se, medidas não fossem tomadas, naquele momento para melhorar a educação ofertada à população da Província, no futuro haveria um descompasso entre os imigrantes e os antigos moradores da região, fato que prejudicaria a relação entre ambos.

Deixar o povo no estado de rudeza em que se acha, é arriscá-lo a perder o espírito de nacionalidade e a sentir o amargor e resultados do atraso intelectual ante o movimento industrial e inteligente, que aparecerá com a provocação à imigração estrangeira, é portanto esperar a desordem nos mesmos elementos, que deveriam

concorrer para a riqueza e bem-estar da nação, porque, sendo, como é, fato a que não se pode obstar, que a inteligência predomina a matéria, a decepção aparecerá no país com o sucesso da imigração dos povos, cuja educação lhes incutiu hábitos de trabalho e de indústria, que tornarão desiguais e anômalas as relações entre o colono e o proprietário do solo.¹³

Feita a constatação, as autoridades tomaram a iniciativa de providenciar algumas escolas para atender os filhos da elite curitibana. Para tanto, usaram os préstimos dos imigrantes, porém nenhuma providência foi tomada no sentido de criar escola para os filhos dos imigrantes. Foram abertas duas escolas primárias de primeira e de segunda ordem. Em 1856 o governo incentivou a abertura do Colégio de Meninas de Madame Gabrielle Jeanne e em 1857 o Colégio de Meninos de Germano Laisten, ambos para proporcionar educação, mais refinada, aos filhos dos homens ilustres da cidade.

Muitas vozes discordavam da liberdade dada aos imigrantes para fundar suas próprias escolas, em diversas regiões do país, onde o ensino era ministrado, principalmente, em língua alemã. Demétrio Acácio Fernandez da Cruz, pernambucano radicado em Paranaguá, como Inspetor da Alfândega, já em 1863 preocupado com o que acontecia na Colônia São Leopoldo no Rio Grande do Sul, “com prelados e professores alemães, têm os seus filhos brasileiros natos, sido criados pelo sistema, usos e costumes e linguagem germânica (...) e guardam com toda a pureza e patriotismo o idioma de seu país natal”¹⁴, propunha uma solução radical – a criação de um internato forçado, no Rio de Janeiro, para os filhos dos imigrantes, principalmente da região sul, onde os professores e até mesmo os serventes seriam brasileiros, para neutralizar os efeitos perniciosos do abandono, “em que até aqui temos deixado a educação dos filhos dos colonos”.¹⁵ De acordo com seu plano, todas as crianças e adolescentes, filhos de colonos, deveriam ir para esse internato, onde cada alemão tivesse por colega de dormitório, passeio ou trabalho, um brasileiro e fosse permitido falar somente em português. As

meninas, educadas modestamente e instruídas em todos os trabalhos de agulha, poderiam ser entregues a seus genitores, logo aos doze anos de idade; os meninos, porém, só poderiam ser desligados do instituto aos vinte anos. Segundo Acácio Cruz, essa medida visava evitar a extinção da língua portuguesa na região sul e, ao mesmo tempo, proteger os jovens imigrantes que no futuro poderiam ser membros do parlamento brasileiro e se falassem “estropiadamente o português” fariam uma “figura ridícula”.¹⁶

Em 1868, quando da discussão na Assembléia Legislativa sobre a concessão de subvenção para o Colégio de Jacob Mueller, o assunto começou a suscitar opiniões antagônicas. Enquanto o Deputado Lustoza de Andrade emitia parecer favorável à inclusão da língua alemã no currículo do colégio porque “como todos sabem a colonização que mais convém ao Brasil é a alemã, e daí a conveniência de aprender-se a língua dos nossos hóspedes, desses homens que nos trazem a indústria e uma civilização mais adiantada”,¹⁷ outros deputados defendiam a tese de que os alemães é que deveriam aprender a língua portuguesa, e que o governo deveria tomar medidas neste sentido para “abrasileirar os alemães e não ao contrário, germanizar os brasileiros”.¹⁸

Considerações finais

Devido ao estado de decadência em que se encontrava o Liceu, a Assembléia Provincial autorizou o governo a subvencionar com a quantia de 6.000\$00 a quem fundasse um colégio em Curitiba, para atender os filhos da elite paranaense, onde se ensinassem as matérias do ensino primário e secundário.¹⁹ O prussiano Jacob Mueller foi o único que se propôs a abrir tal colégio. Mesmo cumprindo todas as condições impostas, foram inúmeros os obstáculos colocados para a assinatura do contrato de subvenção; inclusive, novas cláusulas foram adicionadas em virtude da nacionalidade e da religião professada pelo diretor do colégio a ser subvencionado. O funcionamento do colégio foi muito conturbado,

principalmente pelas inúmeras exigências que o governo acrescentava a cada dia. Finalmente, em 1871, o contrato foi rompido. Muito embora jamais fosse feita qualquer adesão ao fato de o professor Mueller ser estrangeiro, é sintomático que as maiores críticas e o rompimento de contrato ocorressem na época em que o professor liderava as manifestações de apoio à Alemanha por ocasião da guerra franco-prussiana e os festejos comemorativos à Unificação da Alemanha.²⁰

O problema da educação das crianças alemãs fora resolvido, em 1867, com a fundação da Escola da Comunidade Evangélica Alemã. Os primeiros tempos de seu funcionamento foram conturbados pela intervenção sistemática do Inspetor Geral da Instrução Pública. Porém, com a persistência dos imigrantes alemães e as adaptações feitas para atender as exigências governamentais, a escola prosperou, tornando-se a principal instituição da comunidade a estimular o uso e a manutenção do idioma e da cultura de origem.

Além dessa escola, estabeleceu-se no centro urbano uma verdadeira rede de escolas particulares dirigidas, principalmente, por alemães. Nos arredores do centro urbano, nas colônias formadas por poloneses, as poucas escolas que ministravam aulas em português foram paulatinamente substituídas por escolas comunitárias onde se ensinava em polonês e português. Desta maneira, começou-se a cavar um valo entre os nacionais e os estrangeiros.²¹

A língua era, senão o principal, um dos principais elementos da preservação da “memória cultural” de um grupo. O uso das línguas estrangeiras continuou a ser veementemente combatido pelos intelectuais paranaenses.

Nestor Victor, ao visitar Curitiba em 1885 observou:

(...) Quem necessitasse uma informação ou serviço teria dificuldade de obtê-los se não soubesse se comunicar naquela língua (...). Nas ruas, freqüentemente de passagem, ouviam-se louros bandos de crianças que estavam a brincar, tagarelando “yas” e “nichts”, parece

que numa absoluta ignorância do nosso idioma. (...) Eles só liam jornais impressos em tipo gótico; as crianças só frequentavam colégios germânicos, onde não havia o ensino de português.²²

Romário Martins, em 1900, também demonstrou sua insatisfação:

O alemão com muita pouca exceção continua no Brasil sendo “alemão”, até a 2.^a ou 3.^a geração. Não aprende a língua oficial, não se dá com os nossos hábitos, não se liga a nós por laços de espécie alguma e quando a imprensa germânica investe, ladrando, contra nós, ele a aplaude com entusiasmo.²³

No final do século XIX e início do XX, o sentimento nacional brasileiro tornou-se forte e tentou se firmar, em princípio pela construção de uma idéia de nação e em seguida, pela rejeição a tudo o que lhe sendo exterior pudesse abalar-lhe os fundamentos. Por outro lado, o imigrante se constituiu em um fator de resistência a esse sentimento, procurando resguardar a essência de sua nacionalidade frente à nova sociedade em que estava inserido.

Notas

¹ LAZZARI, Maria Beatriz. Imigração e ideologia: reação do parlamento brasileiro à política de colonização e imigração (1850-1875). *ST/ Curitiba*, V, p. 72-73, 1980.

² WILLEMS, Emílio. *Assimilação e populações marginais no Brasil*. São Paulo: [s.n.], 1940, p. 134-136.

³ WILLEMS, op. cit., p. 134-136.

⁴ ROMERO, Sylvio. *História da literatura brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949, p. 84-87, t. 1.

⁵ ROMERO, op. cit., p. 30-31.

⁶ ROMERO, op. cit., p. 31-32.

⁷ ROMERO, op. cit., p. 84-87.

⁸ VECHIA, Ariclê. *Imigração e educação em Curitiba (1853-1889)*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 74-96.

⁹ VELLOZO, Dario. Imigração e colonização. *O Cenáculo*, Curitiba, ano II, 43, t. II, p. 97-98, 1896.

¹⁰ PERNETA, Julio. *Pelas tradições*. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1990. p. 15.

¹¹ MARTINS, Romário. Uma viagem pelo Paraná. *Almanaque do Paraná*, Curitiba, p. 42, 1900.

¹² PARANÁ, Sebastião. “Coritiba” – “Da Chorografia do Paraná”. *Almanaque do Paraná*, Curitiba, p. 56, 1900.

¹³ MOTA, Joaquim Silveira Ignácio da. *RELATÓRIO DO INSPETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA*: em 31 de dezembro de 1856. Curitiba: Paranaense, p. 3.

¹⁴ CRUZ, Demétrio Acácio F. da. Apontamentos sobre a Província do Paraná. Parte IV. In: Secretaria do Estado de Cultura - SEC. *Fontes para a história do Paraná, cronistas do séc. XIX e XX*. Curitiba: SEC, 1990, p. 28-29.

¹⁵ CRUZ, op. cit., p. 28-29.

¹⁶ CRUZ, op. cit., p. 28-29.

¹⁷ ANDRADE, Lustoza de. Estrato do discurso pelo Sr. Lustoza de Andrade na Assembléia Provincial. *DEZENOVE DE DEZEMBRO*, n. 877, p. 23, 1 abr. 1868.

¹⁸ ANDRADE, 1868, p. 56.

¹⁹ DEAP. Departamento de Educação e Administração Paranaense. Correspondência do Governo. Curitiba, Arquivo Histórico do Paraná. *Ofícios*, v. 8, APO 281, fls. 133, 1868.

²⁰ VECHIA, op. cit., p. 223.

²¹ VECHIA, op. cit., p. 216-223.

²² VICTOR, Nestor. *A terra do futuro*: impressões do Paraná. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, p. 108-109, 1913.

²³ MARTINS, op. cit., p. 26.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Lustoza de. Estrato do discurso pelo Sr. Lustoza de Andrade na Assembléia Provincial. DEZENOVE DE DEZEMBRO, n. 877, p. 23, 1 abr. 1868. Curitiba: Arquivo Histórico do Paraná, série III, documento 32, p. 22-25.

CRUZ, Demétrio Acácio F. da. Apontamentos sobre a Província do Paraná. Parte IV. In: Secretaria do Estado da Cultura. – SEC. *Fontes para a história do Paraná, cronistas do séc. XIX e XX*. Curitiba: SEC, 1990, p. 28-29.

DEAP. Departamento de Educação e Administração Paranaense. Correspondência do Governo. Curitiba, Arquivo Histórico do Paraná. *Ofícios*, v. 8, APO 281, fls. 133, 1868.

LAZZARI, Maria Beatriz. Imigração e ideologia: reação do parlamento brasileiro à política de colonização e imigração (1850-1875). Curitiba: UFPR, 1980, n. 5, p. 53-73.

MARTINS, Romário. Uma viagem pelo Paraná. *Almanaque do Paraná*, Curitiba, p. 32-42, 1900.

MOTA, Joaquim Silveira Ignácio da. *RELATÓRIO DO INSPETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA*: em 31 de dezembro de 1856. Curitiba: Paranaense.

PARANÁ, Sebastião. “Coritiba” – “Da Chorografia do Paraná”. *Almanaque do Paraná*, Curitiba, p. 46-56, 1900.

PERNETA, Julio. Pelas tradições. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1990.

ROMERO, Sylvio. *História da literatura brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949. t. 1.

VECHIA, Ariclê. *Imigração e educação em Curitiba (1853-1889)*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 74-96.

VELLOZO, Dario. Imigração e colonização. *O Cenáculo*, Curitiba, ano II, 43, t. II, p. 97-98, 1896.

VICTOR, Nestor. *A terra do futuro*: impressões do Paraná. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1913.

WILLEMS, Emílio. *Assimilação e populações marginais no Brasil*. São Paulo: [s.n.], 1940, p. 134-136.

Gestão dos Aspectos Econômicos do Projeto Educativo Pastoral Salesiano em Bosco e na Congregação Salesiana: Elementos de História e Pedagogia Salesiana

Antônio da Silva Ferreira

Doutor em Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma

Resumo

Fala-se pouco da gestão dos bens materiais que interessam ao projeto educativo-pastoral salesiano. No entanto ela representa o cuidado da base material que condiciona toda a atividade de evangelização e educação da juventude, dentro do estilo de Dom Bosco.

O autor apresenta algumas notícias sobre o assunto, percorrendo a vida do Fundador e a história da Congregação Salesiana. Uma real novidade é a apresentação da questão da propriedade dos bens da Sociedade Salesiana. O artigo mostra como se passou da posição inicial de Dom Bosco à fase posterior do Padre Rua. No tempo de Dom Bosco, devido às condições políticas da época, os bens pertenciam a pessoas particulares e Dom Bosco se opunha à criação de entes morais que deles se apropriassem. Com o Padre Rua, a situação vai evoluindo e os bens aos poucos passam a ser propriedade de sociedades e associações criadas pelos salesianos e por seus cooperadores. Servindo-se de algumas obras fundamentais, o autor mostra também a evolução da gestão administrativa desde o tempo do Padre Rua até o final do século XX. Aponta enfim para a mudança de atitude das comunidades salesianas em relação à participação dos leigos na administração dos bens.

Conclui com um breve parágrafo em que expõe a exigência de uma estreita integração entre administradores e encarregados da educação e da pastoral, no planejamento das atividades da obra.

Abstract

Material resources administration of salesian educative-pastoral project is a subject treated rarely. But it is the care of material base of the evangelizing and educational activity of youth in the Don Bosco educative style. The A. presents some notices about this subject, extracted from the Founder life and the Salesian Congregation's history. A theme very new is the question of goods property in Salesian Society. A. presents the evolution from Don Bosco's position to posterior Father Rua's stage. In Don Bosco times, goods belonged to singular persons. At Father Rua's time, Salesians and their Cooperators established societies and associations to which material goods belonged. Using fundamentals documents, the A. presents also the evolution of goods administration from Father Rua until the end of XX century. Very important the change of communities attitude relative to lay's participation in goods administration.

A. finish with a short paragraph in which shows the necessity of strict collaboration between the administrators and the charged of educational and pastoral activities in the planing salesian house life.

Palavras-chave

Dom Bosco – Padre Rua – Diretor – Administração – Congregação Salesiana – Economia – Gestão – Propriedade.

Key-words

Dom Bosco – Father Rua – Director – Administration – Salesian Congregation – Economy – Administration – Propert.

Uma questão da qual pouco se fala é a da gestão dos bens materiais que interessam ao projeto educativo-pastoral salesiano. Tem, no entanto, sua importância, pois representa o cuidado da base material que condiciona toda a atividade de evangelização e educação da juventude, dentro do estilo educativo de Dom Bosco. O presente artigo tenta apresentar algumas notícias sobre o assunto.

I. Gestão em Dom Bosco

Aspectos econômicos da vida do jovem João Bosco

João Bosco, menino, costumava dar espetáculo nos dias de festa a quantos desejassem participar. Tinha esses espetáculos uma parte religiosa, que constava da recitação do terço, canto de alguma loa sacra e uma espécie de sermão, em que repetia quanto se lembrava da explicação do Evangelho, ouvida na missa da manhã, ou então contava fatos e exemplos ouvidos ou lidos em algum livro.

Terminada a parte religiosa, começava o espetáculo propriamente dito. O menino João Bosco se transformava então num charlatão de profissão. Acrobacias, saltos e mágicas diversas entretinham o público por algumas horas. Depois se fazia breve oração e cada um voltava para os próprios afazeres.

Para ir às feiras assistir aos charlatões a fim de imitá-los depois, para preparar o necessário para os divertimentos, era preciso dinheiro. De onde saía ele?

Podia consegui-lo de várias maneiras. Guardava para essa finalidade todas as moedas que a mãe ou outras pessoas lhe davam, as pequenas gorjetas, os presentes. Além disso, tinha grande habilidade em caçar passarinhos que eram vendidos muito bem. Também cogumelos, ervas colorantes e outras plantas eram fonte de renda.

Jovem estudante em Chieri, João Bosco logo se preocupou com o conseguir uma certa autonomia financeira e assim não ser de peso à sua mãe. No primeiro ano de permanência naquela cidade, ocupou-se do filho da dona da casa que lhe dava pensão. O rapaz melhorou tanto que a mãe, contente com o resultado, dispensou a João do pagamento da pensão mensal.

Tornando-se conhecido, por toda parte era convidado para organizar entretenimentos, assistir alunos em suas próprias casas e também dar aula e repetição em domicílio. Com o fruto dessas

atividades podia adquirir roupas, objetos escolares e outros que lhe eram necessários, sem causar incômodo à sua família.

Tendo que mudar de pensão, empregou-se com um amigo de família, chamado João Pianta, que naquele ano ia abrir um café na cidade. O patrão deu-lhe hospedagem grátis.

No ano escolar de 1834-1835, o vigário de Castelnuovo d'Asti colocou-o como pensionista, por 8 libras mensais, na casa de Tomás Cumino, que vivia a pouca distância da igreja de Santo Antônio.

Ao entrar para o seminário, João Bosco foi generosamente ajudado com roupas pelo pároco e paroquianos de Castelnuovo d'Asti. O teólogo Guala, de Turim, a pedido do pároco e por sugestão do Padre Cafasso, conseguiu do arcebispo Frasoni que ele entrasse gratuitamente para o seminário, pelo menos no primeiro ano.

Durante o primeiro ano e parte do segundo, tomava parte nas partidas de baralho. Tinha tamanha sorte que quase sempre ganhava. No fim das partidas estava com as mãos cheias de dinheiro. Mas acabou renunciando ao jogo, pois lhe estava prejudicando a vida espiritual.

Após o segundo ano de seminário, iniciou a fazer pregações e a dar palestras, o que lhe trazia sempre uma pequena ajuda para as despesas. No seminário, no exame semestral costumava-se dar um prêmio de 60 francos em cada curso a quem obtivesse as melhores notas no estudo e no procedimento. Nos seis anos que passou no seminário, foi sempre distinguido com esse prêmio. No segundo ano de Teologia foi nomeado sacristão, cargo ao qual se juntavam outros 60 francos. Tinha assim metade da pensão, enquanto o caridoso Padre Cafasso providenciava o resto.

Em 1836, foi contratado pelos jesuítas para dar aulas de grego aos alunos do Colégio do Carmo, que tinham sido transferidos para o Colégio de Montaldo por motivo da ameaça do cólera em Turim. No último ano de seminário, foi nomeado um dos cinco prefeitos do seminário, o mais alto cargo a que podia chegar um seminarista.

A constituição do patrimônio eclesiástico era necessário para a admissão ao subdiaconato. Consistia em um conjunto de bens

estáveis, que rendessem fruto para a manutenção do futuro sacerdote. A renda mínima devia ser de 240 libras.

Para o de João Bosco juntaram-se os bens estáveis de José e de João Bosco, que rendiam apenas 125 libras. A título de amizade, João Febbraro, que era sócio de José Bosco na gestão do sítio do Sussambrino, acrescentou alguns prados e vinhas de sua propriedade. Com esse acréscimo, a renda anual subiu para 292,25 libras. Foi então possível registrar em cartório o patrimônio eclesiástico de João Bosco, em 23 de março de 1840. Dom Bosco nunca esqueceu o gesto generoso do irmão.

Dom Bosco, padre novo

Recebida a ordenação sacerdotal, Dom Bosco renunciou às diversas propostas de emprego que lhe foram dirigidas, para entrar no colégio eclesiástico de Turim, a fim de estudar por dois anos a Teologia Moral. A pensão era de 30 libras mensais. Nos primeiros meses, pagou regularmente. No primeiro ano, porém, foi-lhe dispensado o pagamento de 72 libras, no segundo ano de 96 libras e de 173,60 no terceiro. Não temos notícia certa de onde ele tirava o dinheiro para pagar seus estudos.

Terminados os dois anos de estudo, continuou no colégio eclesiástico por mais um ano, ajudando os professores no trabalho do magistério. Finalmente teve de deixar aquela instituição. No entanto, Dom Bosco se ocupava já dos jovens, reunindo-os no Oratório.

Para impedir que tal trabalho fosse interrompido caso o arcebispo o enviasse a alguma paróquia do interior, o Padre Cafasso entrou em contato com o teólogo João Borel, que era diretor espiritual da obra do Refúgio, e este conseguiu da Marquesa Júlia Barolo que contratasse Dom Bosco para ajudar na obra. Dom Bosco aceitou o emprego, com a condição que pudesse continuar a tomar conta de seus jovens.

Por sete meses os jovens puderam freqüentar o Oratório junto ao Refúgio da Marquesa Barolo. Aproximando-se a inauguração

do pequeno Hospital que a Marquesa estava construindo, e em cujos locais se situava a capelinha do Oratório, foi necessário abandonar o Refúgio e buscar uma outra sede. Transferiu-se então, com autorização da prefeitura municipal para a capela de S. Martinho dos Moinhos, onde ficou até o final daquele ano.

Aproximando-se o inverno, de acordo com o teólogo Borel, alugaram-se três quartos na casa Moretta, onde era possível reunir os meninos, instruí-los e dar-lhes oportunidade para se confessarem. Ali também tiveram início as aulas noturnas para alfabetizar os jovens. Foi feito regular contrato de aluguel a 15 libras por mês, e dele Dom Bosco se valeu para continuar a utilizar os cômodos da casa Moretta até abril do ano seguinte, embora o Oratório já se tivesse transferido para o Prado dos irmãos Filippi.

Um caderninho, conservado no Arquivo Salesiano Central com o título de *Memoriale dell'Oratorio di S. Francesco di Sales (1844-1849)*, nos faz ver que nesse período o teólogo Borel ocupava-se, entre outras coisas, da administração material do Oratório, mas não da casa anexa.

A casa Pinardi

Logo os irmãos Filippi se arrependeram de ter alugado o Prado para Dom Bosco e seu Oratório. Pediram a ele, pois, que desocupasse o Prado e buscasse um outro lugar, mesmo tendo eles que restituir a parte do aluguel que ainda não estava vencida. Nesse ínterim, apresentou-se a Dom Bosco um homem chamado Pancrácio Soave, propondo o aluguel de um lugar na casa que pertencia a Francisco Pinardi.

Dom Bosco foi ver. Tratava-se de um longo telheiro que de um lado se apoiava na parede da casa e do outro terminava cerca de um metro do chão. Pinardi se comprometeu a fazer as reformas necessárias, e foi concluído um regular contrato de aluguel por um ano, pagando Dom Bosco 300 libras pelo telheiro e pela faixa de

terreno ao lado. O contrato traz a firma do teólogo Borel. Na Páscoa, 12 de abril de 1846, o Oratório se mudava para aquela que seria sua sede definitiva.

A casa estava toda alugada a Pancrácio Soave. Dia 5 de junho daquele ano, Dom Bosco conseguiu subalugar três quartos no andar de cima, a 5 libras por mês. O contrato traz a assinatura do teólogo Borel. Nesses quartos ele, que tinha sido despedido da obra da Marquesa Barolo, e sua mãe foram estabelecer sua morada em novembro daquele ano.

No dia 1.º de dezembro, Dom Bosco conseguiu subalugar toda a casa Pinardi, a 710 libras anuais, mais 59 libras pagas por Dom Bosco a título de bonificação. Pela primeira vez, o contrato traz o nome de Dom Bosco. Tornou-se assim possível receber alguns jovens, necessitados de abrigo, constituindo o que se chamou de *casa anexa ao Oratório*. Mas em 1848, tendo expirado o contrato de aluguel de Soave, foi necessário fazer novo contrato com Francisco Pinardi, contrato esse assinado de novo pelo teólogo Borel.

Finalmente, em 1851, Dom Bosco, em sociedade em partes iguais com o teólogo Borel, o Padre Cafasso e o teólogo Roberto Murialdo compraram a casa Pinardi por 28 mil libras. O Padre Antônio Rosmini, fundador do Instituto da Caridade, emprestou na ocasião 20 mil libras para que o negócio pudesse chegar a bom termo. Em 1853, os teólogos Borel e Murialdo transferiram sua parte para Dom Bosco e Padre Cafasso e, em 1860, este deixou em herança a Dom Bosco sua parte na mesma casa.

Na ocasião, tentou Dom Bosco comprar também a vizinha casa Bellezza, onde funcionava a taberna da Jardineira e que perturbava bastante a vida do Oratório. A dona não quis vender, mas ele conseguiu alugá-la em 1853 por 950 libras anuais, comprando todo o mobiliário dos quartos, mesas, adega, cozinha etc. Somente muitos anos mais tarde, os herdeiros venderam a propriedade para o Oratório.

Convém lembrar que em 1847, dada a grande freqüência de

jovens ao Oratório, foi aberto um segundo Oratório, o de S. Luís Gonzaga, perto da estação ferroviária de Porta Nuova, alugando-se para isso uma casa com bom quintal, pelo preço de 450 francos anuais.

Em 1848, tendo morrido o Padre João Moretta, Dom Bosco comprou a casa Moretta com o terreno anexo em público leilão. Embora pudesse servir para abrigar jovens para passar a noite, dado o péssimo estado da construção, Dom Bosco preferiu revendê-la no ano seguinte, dividindo-a em duas partes.

Adquiriu então um pedaço de terreno pertencente ao seminário de Turim, e que vendeu em diversos lotes.

A Igreja de São Francisco de Sales: as loterias de beneficência

A necessidade de um local mais amplo e digno levou Dom Bosco a pensar na construção da Igreja de S. Francisco de Sales. Possuía como reserva 35 mil francos, obtidos com a venda da casa Moretta e de outros imóveis, mas não eram suficientes. O Bispo de Biella fez uma circular a seus párocos, convidando a recolher ofertas para essa finalidade, conseguindo mais mil francos. Dom Bosco promoveu então uma grande loteria de beneficência.

O governo autorizou sua realização com decreto de 9 de dezembro de 1851. Foram reunidos 3.251 objetos, e Dom Bosco foi autorizado a emitir 99.999 bilhetes a 50 centavos cada um. Foram vendidos 74 mil. Faziam parte da comissão organizadora eclesiásticos nobres, membros do conselho municipal de Turim e leigos diversos. O lucro final foi de 26 mil francos.

A nova igreja foi inaugurada em 20 de junho de 1852.

O sistema de loterias de beneficência continuou a ser usado por Dom Bosco. Foram nove entre 1853 e 1870 e cinco de 1873 a 1887. O êxito foi maior ou menor, de acordo com a situação econômica do país. Elas serviram para tornar conhecida a obra dos Oratórios em Turim e no Piemonte. Foram também um indicador

do índice de aceitação que a obra de Dom Bosco tinha na sociedade. Talvez o momento mais significativo foi o da rifa de 1862, onde foram vendidos 208 mil bilhetes.

Após esse êxito, o banqueiro Cotta insistiu com Dom Bosco para que fizesse dos oratórios um ente moral legalmente aprovado. Mas Dom Bosco continuou na sua política de continuar a contar com quanto o clima jurídico e econômico liberal podia garantir a ele mesmo, consolidando o núcleo de seus colaboradores e buscando a aprovação canônica da Sociedade de S. Francisco de Sales.

Dom Bosco recebe um auxiliar na administração do Oratório

Após a Igreja de S. Francisco de Sales, Dom Bosco começou a construir um novo edifício para alojar os numerosos meninos que solicitavam serem aceitos na casa anexa. Sentia a necessidade de desenvolver o internato, como exigência de uma formação “religiosa e civil” completa, uma vez que as oficinas de artesãos e as mesmas escolas municipais não davam garantia nem de higiene nem de formação religiosa e ética satisfatória.

Ele, porém, continuava sozinho na administração da obra, embora esta já estivesse ficando fora do alcance de uma administração simplesmente familiar. Fazia-se ajudar em algumas coisas por jovens de confiança, como Miguel Rua, mas sentia a necessidade de ter algum auxiliar capaz de assumir boa parte das tarefas que a gestão trazia consigo.

Em 14 de agosto de 1854, chegou ao Oratório o Padre Vitor Alasonatti (1812-1865), para ajudar Dom Bosco. A casa tinha oitenta jovens entre estudantes e aprendizes, além dos externos que vinham para as aulas do dia e da noite. O Padre Alasonatti tinha o cargo de prefeito, isto é, de encarregado da administração geral. Isso compreendia a vigilância sobre a conduta moral dos jovens, a direção das oficinas, das aulas, a assistência na igreja e no estudo, a supervisão das funções sagradas, a escrituração dos livros de entradas

e saídas, os registros da administração e uma vasta correspondência epistolar. Em alguns momentos do dia, contava com a ajuda de algum jovem. A tudo isso se deve acrescentar o receber os pais dos alunos e outras pessoas que vinham para tratar de algum assunto relacionado com a administração. Enfrentava tudo com imperturbável constância de ânimo e calma. Tinha paciência, era previdente no dirigir os negócios, desenvolveu no fazer amadurecer e resolver os problemas mais difíceis. Embora gozasse de pouca saúde, repousava pouco para poder dar conta de tudo.

Apenas foi possível contar com pessoas capazes de aliviar essa carga: Dom Bosco providenciou-lhe um vice, que se encarregou da escrituração dos livros; criou também um ecônomo que se encarregou das despesas, um diretor de estudos para se ocupar das aulas e um prefeito de sacristia para as funções da igreja.

Com a fundação da Sociedade Salesiana em 1859, Padre Alasonatti foi nomeado Prefeito Geral da mesma, acrescentando assim às ocupações que já tinha mais o exercício desse cargo.

Chegando aos primeiros meses de 1865, como a sua saúde já não lhe permitia que se ocupasse de tantas coisas, Dom Bosco chamou de Mirabello o Padre Miguel Rua, que o substituiu.

O trabalho do Padre Miguel Rua

Assumindo o lugar, o Padre Rua não modificou nada do andamento das coisas. Deixou tudo como antes. Dia 7 de outubro daquele ano morria o Padre Alasonatti e no dia 29 do mesmo mês, tendo reunido o capítulo da Sociedade, Dom Bosco elegia como novo Prefeito Geral o Padre Rua.

Este cargo, por enquanto, não exigia mais que a vigilância sobre o andamento administrativo das casas e sobre a conduta dos irmãos. Acumulava também o cargo de Prefeito do Oratório. Além de cuidar da parte material da instituição, da disciplina geral dos alunos e, de acordo com o conselheiro escolar e o catequista, da

vigilância sobre os professores e os assistentes, cuidava diretamente dos aprendizes, que ainda não tinham superiores próprios, a administração das *Leituras Católicas*, e o pagamento das notas e dos operários adidos à construção do Santuário de Maria Auxiliadora. Padre Rua realizou da melhor maneira possível tais tarefas e aos poucos começou a introduzir melhorias que se tornavam necessárias.

Desde 1866, orientou sua solicitude a reordenar a parte administrativa de cada casa da Sociedade, estabelecendo nelas uma simples e sábia uniformidade de administração. Assim como deveria haver unidade de direção, também era necessário haver unidade na administração.

Igual vigilância estendia ao andamento moral e disciplinar do instituto. Reunia com freqüência os superiores, para assinalar e abolir abusos e desordens, e manter viva a observância do Regulamento; presidia as reuniões e anotava, vez por vez, cada observação importante no *Caderno da experiência*.

Contava sempre com dois ou três secretários; além deles, às vezes eram necessários outros ocasionais concretizar os trabalhos.

Embora fosse rigorosamente justo com todos e desempenhasse um papel um tanto antipático, todavia era amado e estimado, pois sempre tratava bem a todos. Cuidado seu foi sempre evitar que Dom Bosco pudesse ter algum desgosto, e conseguia colocar em prática os desejos do fundador.

Aos poucos se criou a convicção de que ele seria o sucessor de Dom Bosco. Então o Padre Cagliero fez ver a Dom Bosco que não convinha que o Padre Rua continuasse a exercer papéis odiosos. Dom Bosco concordou e o fez vice-diretor do Oratório.

Quando passou a visitar as casas, por delegação de Dom Bosco, entre as coisas que passou a exigir foi a uniformidade da contabilidade e o uso de todos os registros e livros recomendados por ele.

A questão dos bens materiais na incipiente Congregação Salesiana

Era um tempo em que as congregações religiosas não eram bem vistas, e em que vários governos, inclusive o do Piemonte, suprimiram congregações e ordens religiosas, confiscando os seus bens. A tendência do governo piemontês era cada vez mais de considerar como bens do Estado os bens das entidades morais de pública beneficência. Por isso Dom Bosco nunca aceitou transformar o Oratório e outras obras em ente moral.

Além disso, na prática do voto de pobreza, a Santa Sé estava aceitando uma importante modificação no tocante à propriedade dos bens. Antes, ao entrar numa ordem ou congregação religiosa, a pessoa renunciava aos bens materiais que possuía ou podia vir a possuir. Em vez de ser um membro ativo da comunidade econômica, ao abandonar o mundo tornava-se *mão morta*, isto é, afastava-se também definitivamente das atividades de natureza econômica. Daí a expressão *bens de mão morta* para as propriedades das ordens e congregações religiosas.

No século XIX, Antônio Rosmini conseguiu uma importante modificação nessa praxe eclesiástica. Os membros do Instituto da Caridade não renunciavam à propriedade dos bens que possuíam antes de entrar na vida religiosa, ou que pudessem obtê-los, por exemplo, em caso de herança. Deviam, porém, confiar a alguém a administração dos sobreditos bens, afastando-se assim dos negócios temporais, para dedicar-se apenas ao cuidado dos bens espirituais.

A Dom Bosco, tanto o ministro Urbano Rattazzi como o Papa Pio IX, o aconselharam a fundar uma instituição, cujos membros continuassem a ser cidadãos comuns diante do Estado e verdadeiros religiosos diante da Igreja. Por isso ele fez questão de inserir no projeto de constituições da Sociedade Salesiana que os sócios conservavam todos os direitos civis ao entrar na Sociedade. Tal inciso foi retirado por quem examinou o projeto para a aprovação das constituições, mas ficou a forma do voto de pobreza semelhante à conseguida por Rosmini.

Em consequência disso, durante a vida de Dom Bosco, a Sociedade de S. Francisco de Sales não possuía bens materiais. Diante do Estado, todos os imóveis e outros bens pertenciam à pessoa física de Dom Bosco ou de outros salesianos. Tal situação foi de grande utilidade, por exemplo, em 1869, quando no Tribunal de Turim transitou um processo destinado a fechar a Sociedade Salesiana, apenas aprovada pela Santa Sé. Tendo verificado que ela não possuía bens materiais, o Tribunal deu sentença de que não cabia a ação de extinção da Sociedade, pois não havia o que fechar, mas apenas uma livre associação de cidadãos.

Os salesianos valeram-se dessa posição de Dom Bosco ao entrarem na França, na Argentina, no Uruguai e no Brasil. Não vieram como congregação religiosa, mas como imigrantes italianos que trabalhavam para a educação da juventude, especialmente da mais pobre e abandonada.

A figura do Prefeito Geral e do Ecônomo Geral

Na realidade, porém, havia os bens que serviam à Sociedade. Esta, em sua direção geral, tinha as figuras do Prefeito Geral e do Ecônomo Geral, que eram os encarregados de cuidar da boa administração desses bens.

O Prefeito Geral, além de outras incumbências, era como o centro a que se devia referir a administração de toda a Sociedade. Tinha em conta as entradas e as saídas, anotava os legados, as doações de alguma importância feitas a qualquer das casas e seu destino. Todo o fruto dos bens móveis e imóveis estava sob a custódia e a responsabilidade dele.

Ao ecônomo competia dirigir o estado material de toda a Sociedade. Compras, vendas, edificações e coisas semelhantes estavam a seu cargo. Devia além disso cuidar para que cada casa tivesse quanto necessário ao seu bom funcionamento.

As Missões

Passamos a analisar o caso especial das Missões. Vários eram os requisitos para a fundação de uma nova obra. Entre as exigências da parte material havia a necessidade de pagar as viagens do pessoal a ela destinado, a garantia de locais adequados ao desenvolvimento de suas atividades e uma tal e qual certeza da viabilidade econômica da empresa.

Chegados à nova missão, os salesianos deviam ir repondo aos poucos as despesas que o Centro tivera com a expedição missionária.

As compras de material muitas vezes eram feitas através do Oratório de Turim, o que ocasionava dívidas das missões para com essa casa. Em 1886, Dom Bosco dispensou os missionários do pagamento das dívidas até então contraídas com o Oratório.

Resta-nos ainda salientar que a obra das Missões gozou de extraordinária simpatia dos cooperadores salesianos e dos benfeitores em geral, pois nunca faltaram a Dom Bosco os recursos para as novas expedições missionárias.

Gratuidade e bolsas de estudo

Em linha de máxima, Dom Bosco achava que toda educação deveria ser paga. Dizia ele não ser justo que aproveitasse da beneficência feita ao Oratório aquele cuja família pudesse pagar, nem que fosse em parte, a sua educação. Por isso, mesmo que se tratasse de uma soma simbólica, para ter o menino interno na casa salesiana, a família deveria pagá-la. Era uma forma de valorizar a educação ministrada e a pessoa do educando. Nos casos, porém, que nem isso era possível, Dom Bosco admitia gratuitamente os alunos. São vários os casos de alunos que não puderam mais pagar a pensão no Oratório, e que, recorrendo a Dom Bosco, conseguiram prosseguir seus estudos gratuitamente.

II. Alguns aspectos da administração dos bens da Congregação Salesiana

Teríamos agora de ver alguns pontos da História da Congregação Salesiana, cujo conhecimento seria útil para o desempenho do trabalho de gestão do projeto educativo pastoral salesiano. Vamos nos valer, e muito, do Manual do Diretor.

1. A mudança no sistema de propriedade

Após a morte de Dom Bosco, começou-se a sentir na Congregação a inadequação do sistema de propriedade até então em vigor. Começava pela questão das heranças. Falecido um salesiano, seus herdeiros legais podiam mover causa para entrar na posse de quanto nominalmente lhe pertencia.

Uma das defesas de que os salesianos se serviram foi a de produzir documentos comprovando dívidas para com outros salesianos. Assim, na morte de um deles, os credores se apresentariam para receber quanto lhes era devido. Foi o que se deu no Brasil, com a herança de Dom Luís Lasagna. Nas dificuldades econômicas por que passava no Uruguai, ele recebera muitos auxílios do Padre Carlos Peretto, do colégio de Lorena. Entregou o documento de dívida ao Padre Peretto e a Dom Cagliero, vigário apostólico da Patagônia e vigário geral de Dom Bosco para a região Atlântico Sul. Na ocasião de sua morte, aos herdeiros não foi conveniente pleitear a herança do tio. Além de pagar as dívidas, deviam ainda entrar com a taxa de sucessão, que era de 16% do valor dos bens.

Mas não era a solução ideal. Por isso, o Padre Miguel Rua optou por constituir sociedades civis que entrassem de posse dos bens salesianos. E aos poucos assim se fez.

No Brasil, tal proposta correspondia à mudança que se operava nas relações entre o Estado e a Igreja. Em 1890, o decreto 119-A de 17 de janeiro de 1890 separou o Estado da Igreja. Esta

não perdeu tempo e, sem consultar o governo, criou logo as três dioceses de Manaus, Paraíba e Curitiba.

Tal fato não agradou aos governantes do país, que buscaram uma conciliação com a Igreja. Entre as diversas soluções propostas, chegou-se em 1893 à lei sobre a organização civil das diversas confissões religiosas. Do ponto de vista estritamente religioso, Igreja e Estado continuaram separados. Mas para as diversas atividades que desenvolvia no campo social, a Igreja se constituiu em personalidade jurídica, sujeita à legislação do Estado, do qual podia receber subsídios e favores para as obras de beneficência e de utilidade pública. A cada diocese e às demais instituições religiosas, que se colocavam de acordo com a lei foi atribuído um número do código fiscal.

Padre Carlos Peretto muito trabalhou para que os salesianos se colocassem dentro da perspectiva da lei. A documentação de que dispomos não nos esclarece qual foi o resultado a que chegou. Sabemos apenas que a Sociedade salesiana foi registrada como pessoa jurídica em cartório de Salvador da Bahia pelo Padre Lourenço Giordano.

2. Alguns casos em que a gestão não funcionou

Não é possível administrar uma obra somente com boas intenções ou com uma visão ideológica da realidade. Em 1897, chegam ao Padre Miguel Rua notícias pouco confortantes das casas do Chile. Estavam cheias de dívidas e uma delas, a de Concepción, ameaçava abrir falência. O que havia acontecido com esta última?

O diretor, entusiasta dos princípios de Dom Bosco, se desdobrou para atender a todos os jovens pobres e abandonados que se apresentavam. Para isso, construiu mais do que era possível e sem a aprovação dos superiores.

Recorreu a empréstimos de bancos, o que Dom Bosco nunca admitiu e o Padre Rua, nas suas circulares, proibiu de fazer. Também fez empréstimos com pessoas privadas, a juros muito altos. Chegou ao ponto que não era mais possível seguir em frente.

Apesar da solicitude do Padre Rua para conseguir socorrer aquela casa, dia 21 de julho daquele ano ela fechou as portas. Dos meninos nela recolhidos, poucos tinham uma família que os acolhesse. Outros foram recolhidos por pessoas caridosas que deles se encarregaram. E um terceiro grupo vagava pelas ruas, confusos e chorando, sem saber para onde se dirigir.

Padre Rua escreveu a Dom Costamagna, que se encontrava em Santiago pedindo que lhe mandasse cópia do acordo feito com os credores, a data em que se deviam fazer os pagamentos e a cifra em francos correspondente a cada pagamento. Escreveu depois aos Cooperadores do Chile, exortando-os a colaborar mais com a obra salesiana. E em suas circulares aos salesianos, pediu a ajuda das casas de todo o mundo para poder saldar as dívidas de Concepción.

A resposta foi generosa. As casas do novo continente foram taxadas com uma cota que deveriam pagar regularmente para cobrir as dívidas daquela casa. Mesmo no antigo continente muitas casas responderam ao apelo do Padre Rua e, sacrificando embora alguma atividade, concorreram para esse fim. Com isso foi possível acalmar os credores e evitar que o colégio de Concepción fosse vendido em público leilão. Padre Rua continuou pedindo ajuda até a quitação da dívida.

Diferente foi o caso de D. Lasagna que comprou vários terrenos em Montevidéu, alguns dos quais para fundar novas casas salesianas, como os *Talleres Don Bosco*. Para isso teve de emprestar dinheiro de alguns benfeitores, tendo como garantia alguns terrenos que venderia mais tarde. Porém nesse ínterim estourou uma grave crise econômica no Uruguai, e os terrenos comprados a alto preço ficaram desvalorizados. A casa de Lorena ajudou um pouco nos momentos de maior aperto. O Colégio Pio, de Villa Colón, encarregou-se do pagamento de juros a uma benfeitora. E para o mais, D. Lasagna recorreu aos superiores de Turim. Estes conseguiram da família da Irmã Ana Maserà que emprestassem o dinheiro para cobrir a dívida.

Com a morte de D. Lasagna, porém, as coisas se complicaram. A inspetoria foi dividida em duas partes, Uruguai e Brasil, e cada parte teve de assumir metade da dívida. Para encurtar, os

superiores de Turim pagaram o empréstimo à família Maserà e por diversos anos tiveram que cobrar dos dois inspetores, Padre José Gamba e Padre Carlos Peretto, a reposição do dinheiro, o que finalmente se conseguiu.

3. O Manual do Prefeito

Para facilitar a tarefa de administração das obras salesianas no tempo do Padre Rua, o Padre Domingos Belmonte organizou o Manual do Prefeito. O prefeito era o encarregado da administração da casa. O manual apresentava as principais normas práticas para ter em ordem a contabilidade e a administração das casas salesianas. Não tivemos em mãos esse manual, mas sim o *Manuale di amministrazione ad uso delle case salesiane*, de 1935, que o atualiza e completa. Destinando-se a pessoas que muitas vezes não tinham nenhuma preparação específica para o cargo, o manual é escrito em linguagem extremamente simples e em forma didática. Destinava-se a introduzir um único e exato sistema de registro e de administração para vantagem material e moral da Sociedade Salesiana.

4. Alguns pontos que mereciam especial atenção do Padre Miguel Rua na gestão das obras

integração entre as casas e a inspetoria:

- Colaborar com o inspetor, para o provimento de todas as necessidades da inspetoria.
- Concorrer para as despesas com a formação do pessoal.
- Desde 1902, o Conselho Geral da Congregação não concedia subsídios às casas particulares a não ser por meio do inspetor. Se, por motivo da urgência, fosse concedido algum auxílio a alguém em particular, ele seria escriturado em nome da inspetoria.

construções:

- Não fazer construções sem a devida autorização dos superiores.
- Evitar projetos luxuosos nas construções, mas procurar a solidez, a higiene e a comodidade disciplinar.
- Não ter pressa nas construções, construir na proporção em que se dispor dos meios para isso.
- Mesmo tendo os meios, não construir senão na medida em que se apresentar necessidades de urgência.
- Moderação em reformas na casa.

obras novas:

- Aceitar depois de constatar sua necessidade e conveniência, e se tiver o pessoal necessário.
- Evitar fazer concorrência com obras similares.
- Não abrir cursos profissionalizantes nos pequenos centros, para não tirar o trabalho aos operários do lugar.

escrituração:

- Já no primeiro ano de seu reitorado, o Padre Rua enviou circular sobre como escriturar o registro das pensões dos alunos (28.11.88). Voltou ao assunto numa circular aos inspetores em 1891. Em 1902 insistia em que se seguissem as normas prescritas pelo Manual dos Prefeitos, e não se introduzissem modificações sem a licença do Prefeito Geral.

Boletim Salesiano:

- O Capítulo Geral de 1895 determinou que as casas colaborassem para a manutenção do BS. Padre Rua estabeleceu que cada casa pagaria pelo número de exemplares que recebesse, sendo de uma lira o preço de cada exemplar.

uso do dinheiro:

- Evitar contrair dívidas.

5. A gestão das obras no Manual do Diretor

Em 1915, o Padre Álbera apresentava à Congregação o Manual do Diretor, um guia aos diretores no exercício de seu mandato. É o primeiro manual adotado na Congregação. Apresentamos alguns pontos relacionados com a gestão das obras.

Para gerir bem uma obra não basta ter inteligência e nem mesmo virtude. É também indispensável a diligência e o discernimento na administração. Não basta nem sequer ter zelo para levar adiante grandes obras. Requer-se a prudência no medir as forças pessoais e materiais da própria casa. Por isso deve-se ter bem clara consciência das condições financeiras da casa para poder administrá-la bem.

Deve ter um fino espírito de economia, que não é avareza, mas uma grande diligência para economizar em tudo quanto não é necessário. Procure também obter algum ganho no comprar ou vender algo.

Evite fazer modificações sem a devida autorização do inspetor ou dos Superiores Maiores, e nem mesmo as proponha, nos primeiros tempos de sua gestão:

- Procure evitar toda despesa de construção, nem que apenas abra uma porta ou uma janela, ou derrube uma parede divisória e coisas semelhantes. No que se fabrica, busque-se não a elegância, mas a solidez, a higiene e a comodidade disciplinar.
- Quando tiver autorização para construir, vá adiante na medida em que disponha dos meios, e não se carregue com as dívidas.
- Economize em tudo. Não permita viagens desnecessárias e nestas não se gaste em comodidades.
- Vigie para que nas escolas profissionais não se façam trabalhos de luxo e até de certa elegância, se não quando

encomendados por pessoas externas. Quando se trata de adquirir máquinas de certo valor para as oficinas, faça-o com a licença dos superiores.

- A economia entra em tudo, por isso quem administra a tenha presente em cada ação sua e nas várias disposições que deve tomar todos os dias para o bom andamento da instituição.
- Principalmente se dê atenção à contabilidade do instituto, que é o olho da economia. Ter os registros em dia é necessário, e sejam feitos de conformidade com as disposições superiores, comuns à nossa pia Sociedade. Especialmente estejam sempre atualizados o livro razão e o diário.
- Mas o que, sobretudo, contribuirá para uma boa administração econômica é o balanço preventivo. É indispensável saber o que deve entrar e o quanto se deve gastar. Tal balanço dará aos superiores uma norma para fazer a caridade. Ao mesmo tempo o administrador se persuada sempre da sua condição de administrador e não de dono do dinheiro que entra em casa.
- Ao mesmo tempo, o administrador esteja bem persuadido da obrigação que tem de concorrer para enfrentar as despesas da inspetoria, das necessidades dos superiores, do desenvolvimento da Congregação. Neste dever está o segredo da solidariedade salesiana e de sua grande expansão.
- Se por uma delicadeza particular da Providência, chegar às mãos do diretor algum subsídio extraordinário, entregue-o ao inspetor ou no total ou naquela quantidade que o inspetor julgar conveniente. Além disso, esforce-se com uma sábia economia por ajuntar uma soma que não se empregará simplesmente para expansão da obra ou em outras coisas não-necessárias, mas antes se entregará ao inspetor para as necessidades gerais da Congregação. E o faça não como uma imposição do regulamento, mas em consciência e com verdadeira solidariedade.
- Ao salesianos devem ainda lembrar-se que Dom Bosco desaprovou que se capitalizasse o superávit de uma casa com o fito de formar uma renda assegurada para o futuro. O bom Pai acreditava que isso era uma ofensa à Providência.

- Tenha ainda um empenho especial em ajudar os noviciados. Com uma prudente administração e com uma economia bem compreendida, pode conseguir pagar todo o ano a quota fixada pelo inspetor para o noviciado. É esta a primeira dívida que deve satisfazer.

Em 1921 e em 1949 foram feitas novas edições do Manual do Diretor. Elas são praticamente uma reedição do manual de 1915, com ligeiras modificações formais.

6. Modificação da atitude da Congregação quanto à participação dos leigos na administração

Desde o início, a administração dos bens materiais era considerada um assunto reservado aos religiosos salesianos. Em regra geral, o prefeito e o ecônomo de uma obra eram sacerdotes. Em posições secundárias, encontramos a colaboração dos Irmãos coadjutores.

Nos locais onde a falta de pessoal o exigia, atribuíam-se a leigos de confiança algumas tarefas, como a contabilidade e o departamento de pessoal. Sempre, porém, sob a supervisão e na dependência do prefeito da casa.

O Concílio Vaticano II veio trazer uma modificação muito grande na maneira de considerar quer a pessoa do sacerdote, quer a do leigo. Sublinhou-se a conveniência de que os sacerdotes se dedicassem de preferência ao ministério pastoral e não tanto às ocupações temporais. Quanto ao leigo, foi valorizada a sua pertença à Igreja e a sua participação no trabalho de evangelização, insistindo-se no caráter laical de certas atividades.

O Capítulo Geral Especial, realizado em 1971, traz duas breves páginas sobre a administração dos bens temporais. Afirma ser indispensável organizar, em todos os graus, uma administração ordenada, controlável, com base na técnica moderna, proporcionalmente à sua importância. Tal administração, enquanto recebe das administrações civis estruturas e métodos, deve ser realizada

com critérios que não podem prescindir das normas e princípios morais de uma congregação religiosa. E pede a formação e a escolha de bons administradores.

Por outro lado, valoriza a participação dos leigos no trabalho educativo dos salesianos. Entre os postulados da comunidade educativa inclui a co-responsabilidade de religiosos e leigos no governo das obras. Esse princípio vai evoluir ao longo dos capítulos gerais sucessivos até se chegar à posição do CG-25, que trata especificamente da participação da comunidade salesiana e dos leigos na comunidade educativa.

Tudo isso levou a um progressivo afastamento dos sacerdotes salesianos das tarefas puramente administrativas e sua substituição quer por Irmãos coadjutores, quer por leigos. Em alguns lugares, inclusive, a direção das escolas foi atribuída a colaboradores leigos. Mais comum era a escolha de leigos para administrar a obra salesiana.

7. O Manual dos diretores de 1986

Totalmente refeito, com o título *O Diretor Salesiano, um ministério para animação e governo da comunidade local*, o Manual do Diretor nos apresenta uma longa explanação sobre a Administração. Damos aqui o texto:

7.3 Administração dos bens

7.3.1 Características dos administradores

“As pessoas encarregadas da administração dos Institutos Religiosos devem ser prudentes, metódicas, leais, conscienciosas, diligentes nas prestações de contas periódicas, que se utilizam do dinheiro tão-somente de acordo com as diretivas dos próprios superiores...” (Antoniutti I, card. *La vita religiosa nel Post-Concilio*, p. 40).

Cada uma das expressões corresponde a preocupações

provenientes de não poucos e dolorosas experiências, das quais não escapa a nossa família.

A) ORDEM

A ordem é essencial tanto na sua metodicidade como na disposição material dos documentos, registros, fichários etc. Para isso concorre o próprio ambiente decoroso, com móveis adequados e funcionais.

B) ATUALIZAÇÃO CONTÍNUA

O registro claro, exato, atualizado, as prestações de conta administrativas, sinceras e completas, apresentadas tempestivamente aos superiores, não são uma prática burocrática ou formal; são instrumentos e subsídios necessários e indispensáveis para uma sã e séria administração.

A técnica moderna oferece sistemas perfeitos e rápidos em vista de uma administração clara e sempre atualizada. Todo escritório administrativo seja instalado de acordo com tais métodos.

C) COMPLETUDE

Oferece a garantia de que a administração espelhe verdadeiramente a realidade, periodicamente controlável, em toda a sua inteireza. Isso pressupõe o registro de todos os movimentos financeiros, de cada contabilidade, dos débitos e créditos, do calendário dos prazos a cumprir, dos empréstimos e permutas, das faturas e notas a pagar, das disponibilidades líquidas, dos valores imobiliários e mobiliários realizáveis e irrealizáveis e, em caso de construções, do estado econômico real, isto é, qual o orçamento das despesas e qual a quantia total já paga.

Faltaria a completude, se a administração não concentrasse em si mesma todos os movimentos financeiros da casa, mesmo que sejam distintos uns dos outros e referentes a diferentes atividades.

O art. 198 dos *Regulamentos* é muito claro a tal respeito:

A gestão dos bens materiais da casa é confiada ao ecônomo local, que agirá na dependência do diretor e do seu Conselho. Qualquer movimento econômico-financeiro dos vários setores da casa, mesmo o do diretor, deve ser entregue ao departamento administrativo, que será organizado proporcionalmente à sua importância e complexidade. Também os irmãos encarregados de obra que, por estatuto ou convenção, têm um Conselho de administração autônomo, são obrigados a prestar contas de sua gestão aos superiores religiosos. Tal norma deve ser seguida também quando houver administrações distintas e separadas na comunidade e na obra.

Com relação a tudo isso, devem ser seguidas as deliberações dos capítulos inspetoriais da própria inspetoria, de acordo com o art. 190 dos *Regulamentos*.

D) RETIDÃO

Mesmo usando da sagacidade dos bons administradores, evitem-se as especulações ilícitas, as situações fictícias, os subterfúgios, as evasões fiscais, tramitações de mercadorias e de dinheiro, em desacordo com a lei. Não existe nenhum bom fim que justifique qualquer uma dessas violações. Elas são moralmente inconciliáveis com a honestidade natural e com as virtudes próprias do estado religioso e podem comprometer a boa fama de toda a Congregação.

7.3.2 Aspectos gerais da nossa administração

A nossa administração é:

- *Fiduciária*: registra regularmente e justifica todos os movimentos financeiros; pede as necessárias licenças de acordo com as *Constituições*; submete-se àqueles controles

que fazem parte da prática normal, como forma de colaboração e de ajuda.

- *Descentralizada*: tem caráter de autonomia em tudo o que se refere à gestão de uma casa, de uma inspetoria e da direção geral, mas é dependente em tudo o que se refere aos controles, às autorizações, às licenças, aos poderes de destinar quantias excedentes ou entradas extraordinárias, bens imóveis etc.¹

Fica excluída, portanto, uma gestão centralizada, também em nível inspetorial. O inspetor, porém, de acordo com o seu conselho, pode estabelecer um plano econômico, levando prudentemente em conta todos os recursos da própria inspetoria e recolhendo as quantias extraordinárias que ultrapassam as necessidades das casas. Tal plano poderia permitir que ele procedesse gradualmente à sistematização edilícia e ao correlativo aparelhamento de diversas obras, de acordo com uma atenta programação aprovada pelo conselho geral.

Sem prejuízo do princípio de descentralização e de autonomia de cada uma das administrações, poder-se-ia chegar a acordos coletivos em nível inspetorial e, em certos casos, também em nível nacional; poder-se-ia assim também prover a determinados fornecimentos ou a algumas prestações de serviços, com a finalidade de obter melhores condições, qualidade superior, especiais prestações e a de estarmos presentes, em caso de contendas, com o peso de uma grande coletividade, sempre dentro dos limites da justiça.

- *Pertinente*: isto é, limita-se àquilo que se refere tão-somente à vida econômica das nossas casas. Ela não deve ter jamais caráter de especulação, portanto, não se podem nem se devem permitir atividades puramente industriais, empresariais ou especulativas.

Não é permitido fazer empréstimos de dinheiro a pessoas privadas, para conseguir juros especiais ou simplesmente para

favorecer uma pessoa ou uma firma; muito menos ainda, não é permitido emitir letras de câmbio, ceder a título de garantia nossos bens móveis e imóveis, envolver-nos em transações especulativas. Não é permitido organizar uma empresa de caráter puramente industrial ou comercial, uma empresa agrícola, somente em função de uma renda; não é permitido investir capitais em bens imóveis tão-somente para concretizar uma renda permanente em ações, em obrigações ou em títulos com a mesma finalidade. Exceto o caso de renda referente a ônus de missas, a obrigações de assistência, a bolsas de estudo, a rendimentos vitalícios; exceto uma conveniente aplicação provisória de alguma quantia, à espera de utilização para a realização de obras salesianas (para as quais devem-se levar em conta as relativas licenças, nos diversos níveis): tais operações irregulares ou ilícitas, acima citadas, as mais das vezes, trazem consigo graves inconvenientes econômicos e morais para as casas e para as inspetorias.

7.3.3 Conservação e mobilização dos bens

Os bens imóveis que nos advêm, ou por aquisição ou por beneficência, são destinados ou para as nossas obras ou para a mobilização, isto é, para a venda. De todos esses bens devem ser conservados em ordem o registro imobiliário e os respectivos documentos de propriedade, as atas cartoriais, os mapas, os certificados cadastrais, as eventuais servidões e hipotecas, os ônus fiscais etc.

CONSERVAÇÃO DOS BENS

A posse não seja jamais registrada em nome de uma pessoa física, exceto o caso em que, por alguma nação, não se possa agir diversamente. Não é possível estabelecer uma orientação única para os registros de propriedade. Em cada país estudar-se-á a forma mais adequada com respeito às leis civis em vigor, escolhendo a mais

segura, e menos gravosa do ponto de vista fiscal e menos sujeita à autoridade tutorial do Estado.

Em geral a posse é confiada às nossas entidades, cuja personalidade jurídica é reconhecida pelo Estado, a fundações beneficentes, a obras pias ou a sociedades anônimas imobiliárias etc. Nesses casos entidades e sociedades estejam sempre sob o controle do inspetor, do ecônomo e do conselho inspetorial e não apenas dos superiores das diversas comunidades locais.

Nos países em que se reconhece a personalidade jurídica de entidades religiosas canônicas, será conveniente obter tal reconhecimento também para a inspetoria, além do que se tem para as casas.

Os imóveis registrados em nome de pessoas físicas dos irmãos ou que lhes advieram ou por eles foram comprados, sejam passados, com o melhor procedimento e o mais breve possível, às nossas entidades ou sociedades, e em caso algum sejam levadas a termo transferências de bens para pessoas físicas.

Os imóveis de uma casa tenham uma só entidade proprietária e se elimine a fragmentariedade de propriedades. Criar-se-iam dificuldades administrativas e complicações fiscais. Uma das metas a atingir é exatamente uma clara e documentada unificação da propriedade. Todos os bens de uma inspetoria sejam transferidos para a propriedade de entidades e sociedades da própria inspetoria.

Quanto aos bens de uma entidade-paróquia, confiada *ad nutum Sanctae Sedis* à Congregação ou de uma entidade moral, da qual a casa salesiana tem a administração da obra ou o aluguel ou o uso do imóvel, sejam bem observados os contratos, as convenções e as atas dos compromissos bilaterais.

ALIENAÇÃO DOS BENS

Os bens destinados à venda, isto é, aqueles que não são necessários para as nossas atividades, equipamentos, devem ser vendidos logo que for possível. Avalia-se a sua oportunidade caso

por caso e nos diferentes países. Em tal avaliação tenham-se presentes os seguintes critérios:

- Se a quantia obtida com a venda deve ser imediatamente investida em construções, equipamentos, mobiliários, não se deve ter preocupação alguma com a oscilação do valor. Um eventual acréscimo do valor do imóvel a ser vendido é compensado, mais ou menos, por um equivalente aumento do valor das obras realizadas ou dos bens imóveis adquiridos e da vantagem antecipada da utilização para nossas atividades apostólicas.
- Caso se trate de áreas edificáveis, com prazo de execução ainda não vencido, convém esperar, uma vez que o aumento do valor do solo é intrínseco e absoluto mais do que relativo.

É necessário, porém, prestar atenção, caso se prevejam possíveis intervenções legislativas de caráter negativo, a respeito do aumento do valor e da posse do imóvel, ou então leis urbanísticas não-favoráveis. Pondere-se, além disso, se a casa ou inspetoria, proprietária do imóvel, eventualmente gravado por passividades, seria capaz de suportar um pagamento de juros, cujo montante não seria compensado pelo aumento de valor, que poderia ocorrer no período de espera, levando-se em consideração também os riscos da prorrogação.

Para a alienação, sempre no âmbito da legislação dos diversos países, escolha-se a melhor forma para evitar ulteriores ônus fiscais.

De acordo com as *Constituições* e os *Cânones*, para as operações de venda que ultrapassam os limites de valor para os quais é competente o inspetor com o seu conselho, é necessária a autorização do Reitor Mor com o consentimento do conselho geral. O pedido de tal autorização seja encaminhado em tempo útil. O inspetor anexará a ata do conselho inspetorial que tratou da operação. Quando tal venda interessar diretamente a uma casa, o diretor trate disso no seu conselho e encaminhe a ata ao inspetor, que tomará as devidas providências como acima.

ACRÉSCIMO DE BENS

Pode tornar-se necessária também a aquisição de um imóvel, ou para dar espaço, independência, adequada possibilidade de desenvolvimento a uma obra já existente, ou para criar uma nova obra. Proceda-se após ter estudado bem a sua conveniência e ter tomado conhecimento do exato valor, mediante a consulta de especialistas; delibere-se tudo no conselho inspetorial e encaminhe-se o pedido de autorização ao conselho geral que, além de conceder a licença para a aquisição, deve decidir a respeito da eventual abertura de uma nova obra.

Também em caso de doação, de herança, de deixa ou de legado testamentário, é preciso seguir o mesmo procedimento e pedir ao conselho geral a autorização para aceitar, quando esses atos comportam ônus. Para os que foram aceitos sem ônus, basta dar disso a comunicação, firme permanecendo o pressuposto das licenças da Santa Sé, quando for o caso.

Às vezes, ao ato de beneficência está vinculada uma obrigação importante, por exemplo, a realização de uma obra, cuja aprovação compete ao conselho geral.

É supérfluo acrescentar que, também para a aquisição e a venda de bens imóveis de notável valor, não é permitido entregar o caso à decisão do diretor e do ecônomo da casa; depois de ter tratado do assunto no conselho local, deve-se pedir a licença ao inspetor e ao seu conselho.

Quando se trata de aquisições excepcionais (maquinários complexos, instalações técnicas muito importantes e custosas), deve-se interpelar o inspetor e o seu conselho.

DINHEIRO

Firme permanecendo tudo o que acima se disse. Para evitar fáceis inconvenientes e violações do voto de pobreza, o responsável por toda e qualquer administração procure que o dinheiro seja

depositado em bancos de confiança. Empenhe-se para conseguir o melhor rendimento e registre os depósitos em nome da instituição, da inspetoria ou de uma determinada entidade. Conserve em casa tão-somente o líquido para as ocorrências cotidianas. Da paróquia devem ser depositados não somente os proventos administrados pelo pároco e aqueles dos quais a casa pode usufruir, mas também todos os outros, com a indicação de sua destinação.

É permitido comprar títulos tão-somente quando se trate de constituir rendas referentes a obrigações e contratos vitalícios, sempre com as devidas licenças.

O inspetor não deixará de vigiar a respeito dessa matéria com a autoridade que lhe conferem as *Constituições* e o Código. Tomadas as devidas precauções, ele poderá evitar que, enquanto uma casa deposita dinheiro num determinado banco e goza de um módico rendimento ativo, uma outra fique pagando juros passivos por causa de um empréstimo conseguido junto ao mesmo banco.

Para contrair empréstimos ou realizar permutas é necessária a licença do conselho geral e, quando a importância for superior a um determinado valor, o “nada obsta” da Santa Sé, a pedido do Reitor Mor.

O procedimento a seguir é o acima mencionado: conselho da casa, conselho inspetorial, conselho geral.

A fim de se obter a licença para uma operação de maior vulto, demonstre-se, antes de tudo, sua possibilidade e o plano de pagamento. Indiquem-se as melhores condições de juros e de amortização. Ademais, tenham-se presentes os prazos periódicos de pagamento.

É grave dever de toda e qualquer administração a solicitude em pagar as dívidas: é um dever de justiça e, às vezes, de gratidão, que deve ser cumprido pontualmente também no que se refere a instituições salesianas (casas, inspetorias, economato geral). Faça-se um empréstimo somente quando não houver outras possibilidades, mas não se deixe sem pagamento uma dívida que, muitas vezes, cria sérias dificuldades para o credor.

CONSTRUÇÕES

Mesmo quando existam disponibilidades financeiras, não é lícito empreender trabalhos de ampliação, para reformas radicais e modificações de uma casa já existente ou para a realização de uma nova obra, sem as regulares licenças do conselho geral.

Para obtê-las devem-se dar os passos costumeiros: conselho da casa (se os trabalhos são do interesse de uma casa já existente), conselho inspetorial, conselho geral. A este último devem ser enviadas a ata do conselho inspetorial e uma cópia do projeto global, no qual não devem jamais faltar uma planimetria geral, um mapa de localização, o relatório técnico, os cálculos métricos e o plano financeiro, no qual apareça o total das despesas e a forma de sua cobertura.

É evidente que não é permitido aviar os trabalhos antes que estes sejam autorizados e o projeto esteja plenamente aprovado. Proceder diversamente é uma violação da disciplina religiosa e uma grave falta, com repercussões na vida e na observância dos irmãos.

Mesmo quando uma construção é levada adiante com as despesas totalmente pagas por benfeitores, por entidades públicas ou pelo próprio Estado, é necessário recorrer, de acordo com os procedimentos acima indicados, ao conselho geral. Ao aprovar a obra e o respectivo projeto, o conselho levará em consideração os vínculos impostos pelo financiador, contanto que não estejam em contraste com os nossos critérios.

Uma vez obtida a licença, proceda-se de acordo com tudo o que for aprovado e levem na devida consideração na fase executiva, eventuais sugestões, conselhos e modificações.

PRESTAÇÃO DE CONTAS ADMINISTRATIVAS

A prestação de contas administrativa é um dever importante para todo e qualquer administrado. Deve ser efetuada com exatidão e compilada dentro dos prazos estabelecidos, caso se queira que tenha o seu justo valor.

Os inspetores autorizem regularmente os seus ecônomos para que controlem periodicamente as administrações de cada uma das comunidades e lhes proporcionem os auxílios e conselhos considerados úteis para seu bom andamento administrativo. Estabelecerão, além disso, prazos razoáveis para serem informados, eles mesmos e os seus conselhos, a respeito da administração da inspetoria e de cada uma das casas. Exija, enfim, que haja pontualidade para compilar a prestação de contas a ser enviada ao ecônomo geral.

O conhecimento da situação econômica das várias comunidades permitirá que o inspetor fixe adequadamente para cada uma delas a cota anual a ser entregue como sinal de próprio dever de solidariedade com a Congregação. Seja paga ao longo do ano e em diversas prestações para evitar mais facilmente o perigo de uma eventual insolvência.

Quando se permitir que uma casa leve a termo trabalhos edifícios ou realize compras extraordinárias, nem por isso cessa a obrigação da cota.

7.3.4 Breve resumo dos cumprimentos administrativos

A administração conserve sempre em regra os documentos de contratação do pessoal externo. Providencie-se a todos os cumprimentos de caráter securitário, assistencial e previdencial, de acordo com as leis de cada país, e à sua justa remuneração, prescrita pela lei, conforme a categoria de pertença.

É também uma tarefa da administração manter um inventário atualizado dos equipamentos, das máquinas, dos móveis da casa, bem como zelar pela sua manutenção cuidando da ordem e da limpeza; assegurar, com contratos convenientes junto a empresas importantes e sérias, imóveis, pessoas, máquinas etc., conforme a oportunidade e a necessidade; prover, enfim, tempestivamente a todos os fornecimentos, conciliando qualidade e bom preço.

O diretor é o primeiro responsável pela administração dos bens. O ecônomo é o responsável imediato pela administração dos

bens temporais da casa religiosa, sob a dependência do diretor com o seu conselho. Presta o seu serviço em espírito de caridade e de pobreza.

Nas coisas de maior importância o diretor reúna o seu conselho e nada delibere sem o seu consentimento, onde não houver o conselho, consulte o inspetor.

- Cuidará para que os legados de culto e de beneficência sejam aceitos e efetivados, preferivelmente junto à inspetoria.
- Manterá entre outras coisas, no arquivo:
 - os instrumentos de compra ou venda de imóveis ou bens com plantas, mapas, escrituras;
 - as autorizações dos superiores para compras e vendas e para trabalhos com os respectivos desenhos;
 - as procurações passadas em nome dos membros da casa;
 - um registro dos ônus (Missas, lugares gratuitos, serviços a serem prestados ao pároco e outros...), no qual se acham anotadas as origens e modalidades de tais obrigações;
 - os registros das assim chamadas contas correntes e das aposentadorias, classificadas ano por ano;
 - cópia de todas as prestações de contas administrativas.
- Prestará contas por escrito da administração temporal da sua casa ao inspetor todos os anos e todas às vezes que lhe for solicitado.
- Pedirá o consentimento do inspetor antes de qualquer modificação nos edifícios. Cumprirá solícitamente as próprias obrigações financeiras para com a inspetoria e transmitirá ao inspetor o superávit do exercício financeiro anual, para as necessidades da inspetoria.
- Providenciará para que o dinheiro não-necessário para as despesas diárias seja depositado junto a bancos. A respectiva conta bancária normalmente seja aberta e registrada em nome da instituição e tenha as assinaturas, conjunta e separadamente, do diretor e do ecônomo.

- Manterá em ordem num registro os lançamentos das próprias entradas e despesas e as transmitirá mensalmente ao ecônomo para que sejam regularmente registradas na contabilidade unificada. Zele para que esta seja mantida com diligência.

N. B.: o diretor pode doar alguns bens da comunidade a título de esmola ou por outro justo motivo, contanto que não se trate de bens imóveis ou preciosos, sejam tais que não venham a superar as possibilidades econômicas da própria comunidade. As doações ilegítimas de *per si* não são válidas, e devem ser restituídas.

- Cuidará para que a decoração da casa, o mobiliário, os equipamentos sejam funcionais e estejam sempre de acordo com a pobreza religiosa e não dêem a impressão de riqueza e de luxo. Mesmo quando se provê ao decoro da igreja, evitem-se os exageros.
- Vigiará para que se limitem as despesas postais, telegráficas e telefônicas.
- Determinará as modalidades para o uso dos meios de locomoção. Estes devem ser registrados em nome da casa e usados para satisfazer às suas necessidades.

III. Exigências administrativas do sistema educativo de Dom Bosco

A gestão está para os demais elementos do Projeto Educativo Pastoral Salesiano como o corpo está para a alma. Como qualquer outra atividade humana, o sistema educativo de Dom Bosco requer uma base material correspondente às diversas atividades que se fazem. Essa base material não pode ser ignorada na fase de planejamento das atividades da obra. A cada atividade devem corresponder com ordem e funcionalidade os recursos materiais que lhe são necessários. E a obra deve dispor de locais disponíveis para as atividades planejadas.

Isso faz pensar, antes de mais nada, no custo dessas atividades e na busca de recursos para cobrir essas despesas. Depois, na constante atenção para que tudo se encontre em seu lugar no momento oportuno, o que requer um grande entrosamento do setor administrativo com os setores educativo e pastoral, para que não falte nada do que vai ser usado em cada uma das atividades.

Nem vamos esquecer a contratação e qualificação do pessoal capaz de levar adiante com êxito as muitas atividades. Sejam claros os requisitos prévios para a admissão e providencie-se à formação e aperfeiçoamento do pessoal admitido.

Por tudo isso, vemos que a eficácia da aplicação do sistema educativo de Dom Bosco numa determinada obra depende, e muito, da capacidade de previsão e do saber adaptar-se às situações, mesmo improvisas, de quem está à frente da gestão econômica dessa obra.

Nota

¹ No Brasil, algumas inspetorias adotaram o sistema de administração unificada – evitando, porém, a centralização.

Referências bibliográficas

AMADEI, Ângelo. *Il Servo di Dio Michele Rua: successore del beato Don Bosco*. Torino: S. E. I. 1931-1934, v. 3.

BELZA, Juan E. *Luis Lasagna, el obispo misionero: introducción a la historia salesiana del Uruguay, el Brasil y el Paraguay*. Buenos Aires: [s.n.] 1970.

CONGREGAÇÃO SALESIANA. *O Diretor salesiano: um ministério para animação e governo da comunidade local*. Tradução de Fausto Santa Catarina, Júlio Comba e Júlio Bersano. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1986.

CONGREGAZIONE SALESIANA. *Manuale di amministrazione ad uso delle case salesiane*. Torino: Salesiana, 1936.

_____. *Manuale del direttore*. S. Benigno Canavese: Scuola Tipografia Salesiana, 1915.

IL PRIMO *prete di Don Bosco*: D. Vittorio Alasonatti (1812-1865). Chieri: La Fiamma del S. Cuore, 1954.

RUA, Michele. *Lettere circolari ai salesiani*. Torino: Direzione Generale Opere Salesiane, 1965.

_____. *Lettere circolari di D. Bosco e di D. Rua ed altri loro scritti ai salesiani*. Torino: Tipografia Salesiana, 1896.

RUA, Pe. Miguel. *Cartas Uruguai – Paraguai – Brasil (1876-1910)*. Introdução, tradução e notas de Antônio da Silva Ferreira. Barbacena: CSDP, 2002.

SÃO JOÃO BOSCO. *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales de 1815 a 1855*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1982.

STELLA, Pietro. *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*. Roma: LAS, 1980.

A Universidade Católica: Desafios e Perspectivas

Luíz Antonio Damas

Doutor em Educação pela PUC/SP
Diretor da Faculdade Católica do Tocantins

Resumo

No contexto do ensino superior brasileiro, em expansão contínua, o autor discute o papel da universidade e em especial da Universidade Católica, em suas práticas educativas inter e trans-disciplinares. Examina-se a importância do espírito investigativo, bem como a falácia das “grandes narrativas” da modernidade, segundo uma expressão de Morin. Passa-se ao contexto histórico brasileiro do desenvolvimento da Universidade Católica e sua caracterização na atualidade, seus desafios e perspectivas.

Abstract

The context of the Brazilian higher education which is, in a constant expansion, the author discusses the university role especially the Catholic University, in its educative practices inside and outside the curriculum. Examine the importance of the investigative spirit, as well as the sayings of “great narratives” of modern times according to Morin. From the Brazilian historical context of development of the catholic university to its present characterization and its challenges and perspectives.

Palavras-chave

Sociedade do Conhecimento – Universidade Católica – História da Educação – Ensino Superior.

Key-words

Society of knowledge – Catholic University – History of Education – Higher Education.

Introdução

Este trabalho reflete um longo caminho de vida empreendido no campo da educação. Tendo participado de uma instituição religiosa de carisma educativo, há mais de 30 anos convivi com a realidade de relacionar o seu *ser e estar no mundo* com a missão de interagir nele, buscando torná-lo melhor pela Educação.

Dirigindo a, recém criada, Faculdade Católica do Tocantins, e estando à frente dessa comunidade educativa, questiono-me sobre a identidade daquilo que está se multiplicando no Brasil, principalmente no período noturno, para habilitar profissionais para o mercado de trabalho; isto que fazemos será mesmo uma experiência de universidade? O que verdadeiramente nossos alunos, muitas vezes, sem mesmo o saber, buscam de nós? O trabalho desenvolvido por tantas e tantas instituições de ensino superior estaria respondendo aos desafios da, assim chamada, “Sociedade do Conhecimento”? Qual seria, nesse contexto, o papel e o diferencial de uma IES confessional e Católica?

A partir dessas inquietações é que tomo a liberdade de discorrer sobre o tema. Certamente o que estas páginas propõem não serão respostas conclusivas. Quem me dera, ter estas respostas! Aceite, caro leitor, que este ensaio tenha a única pretensão de suscitar outras tantas perguntas, que, quem sabe, ainda não foram feitas. Porque é só perguntando, inquirindo e buscando que podemos almejar, se não respostas claras e definitivas, a certeza de estarmos vivos e conscientes.

1. Ao Espírito Vivo

Ao Espírito Vivo! A inscrição, afixada na frente da universidade de Heidelberg¹, na Alemanha, marca expressivamente a principal missão do trabalho educativo produzido e transmitido nos espaços universitários. Martha Lucchesi abre o seu texto sobre a universidade no limiar do terceiro milênio, fruto de sua tese de doutoramento defendida em 1999, na PUC/SP, com a afirmação:

A universidade é, antes de tudo, um estado de espírito, a disposição de reunir os meios necessários para a produção e a difusão do conhecimento. Assim como num quadro vale a obra de arte e não a moldura, numa universidade importam as pessoas e as relações produtivas entre elas (LUCCHESI, 2002, p. 26).

Para Demo (1993, p.130),

a universidade não será um campus cheio de salas de aula, mas um lugar para produzir ciência própria, com qualidade formal e política. O ensino decorre como necessidade de socialização e da prática, mas já não fundamenta o sentido básico da universidade.

E Ávila (1995, p.131) completa:

[...] enquanto instituição universal é uma espécie de lupa que cada sociedade constrói (institui) com as seguintes propriedades básicas: a) captar convergentemente os raios das luzes do saber universal, independente de sua natureza, forma, tipo ou especialização própria; b) decodificá-los, metabolizá-los, recriá-los, aprofundá-los e/ou redimensioná-los em termos de produção pessoal, grupal e institucional; c) disseminá-los intensivo-difusamente, de forma que cada atividade desenvolvida no âmbito da universidade irradie divergentemente as suas influências benéficas à totalidade da realidade societária...

O Ensino Superior no mundo inteiro está passando, nos últimos anos, a fazer parte do rol de temas encarados como prioritários e estratégicos para o futuro das nações². Mais do que nunca a sociedade hodierna, dita pós-industrial e do conhecimento, despertou os governos para uma investida decisiva na ampliação dos níveis de escolaridade; e nações que já haviam investido para incorporar crianças e jovens ao ensino fundamental e médio, agora se preocupam em enfrentar o desafio da universalização do acesso ao ensino superior. Esse “Big-Bang” da educação, e em especial do ensino superior, traz consigo a urgência de se traçarem também os novos paradigmas para o ensino superior. Não se trata somente de aumentar a oferta, mas de buscar uma qualidade diferenciada que responda às urgências da sociedade contemporânea (NEVES, 1999).

O Congresso de Locarno, realizado na Suíça, de 30 de abril a 02 de maio de 1997, teve como tema: *Que universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade*. Conhecido como projeto CIRET-UNESCO, ofereceu referenciais importantes e para uma análise crítica da universidade. O marco referencial elaborado a partir de Locarno aponta para o trabalho específico da universidade, hoje um tanto esquecido, de *estudo do universal*; e exorta para que a educação superior contribua para a superação do pensamento estilhaçado, incompatível com a busca da paz na Terra. Outro objetivo do projeto CIRET-UNESCO é que a universidade não se caracterize apenas como um lugar de aprendizado de conhecimentos, mas também como um lugar de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida.

O projeto CIRET-UNESCO recoloca a universidade no status que lhe é próprio, de instância crítica por excelência, capaz de apontar novos rumos para a cultura ocidental. O documento sinaliza para o que chama de *processo de babelização*, através do qual, num contexto de hiper-especialização, dois especialistas da mesma disciplina encontram dificuldade para compreender seus próprios resultados recíprocos. A confusão das “falas” está produzindo um fechamento disciplinar que, se continuar, colocará em perigo nossa própria existência; ele faz com que um líder se torne cada vez mais

incompetente, apesar de ser o detentor da decisão. Os maiores desafios da nossa época, como por exemplo os desafios de ordem ética, clamam cada vez mais por competências. O desafio é de grande porte, pois a contínua expansão da civilização de tipo ocidental para todo o planeta tornaria sua queda equivalente a uma catástrofe planetária de proporções muito maiores do que as das duas primeiras guerras mundiais (NICOLESCU apud CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar. <http://www.cetrans.futuro.usp.br>).

Com toda essa expectativa, a universidade precisa mudar a partir de dentro, através de práticas educativas inter e transdisciplinares. Sobre a força educativa do ambiente, Assmann (1998:29) afirma:

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos”. Assmann (1998: 87), falando ainda sobre o que ele chama de uma organização aprendente, continua: “[...] aquela na qual os agentes envolvidos estão habilitados a buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de criar resultados aos quais estão orientados ou interessados. Aprender uns dos outros torna-se condição fundamental da própria sobrevivência nessas organizações.

A missão da universidade na sociedade complexa é precisamente a de manter o “Espírito Vivo”. Porém, que possam estar vivos ou manterem-se vivos os espíritos de todos que queiram e se aproximem dessa instância de produção do saber. Um ensino superior verdadeiramente democratizado que não venha a cair naquilo que Attali chama de *delito de iniciado cultural*, com uma educação superior em dois níveis, sendo o piso superior reservado às elites³.

2. A investigação e o espírito universitário

Segundo a UNESCO (1995), uma IES, entendida como um todo orgânico envolvendo corpo docente, discente, administração e entidade mantenedora, tem a missão de contribuir com a sociedade através da produção e transmissão de conhecimento. Preocupar-se-á em educar, formar e realizar pesquisas e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento sustentável. O documento insiste para que, nas IES, educação e formação andem juntas e se estendam ao longo da vida, visando educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana.

O que o documento deixa em aberto é sobre qual paradigma compreenderemos esta educação/formação. Habermas afirma:

existem tipos diferentes de conhecimento científico; diferentes porque são impulsionados por interesses diferentes [...] e há também o interesse reflexivo: “Quem somos nós, o que fazemos”, que impulsiona o que ele chama ciência crítica (HABERMAS apud MORIN, 1996, p. 47).

Se a pessoa humana não mantiver, permanentemente, a postura crítica e reflexiva, não poderá criar o novo e nem será capaz de ver passar além do círculo traçado em volta de si.

O que precisa ser revisto é o conceito de *objetividade científica*, ou ainda, sob que aspectos é garantida a objetividade, e que teoria embasa esta objetividade. Para Edgar Morin, uma teoria não é um conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é uma chegada, ela é a possibilidade de uma partida; uma teoria não é a solução, é uma possibilidade de tratar um problema. As teorias são fundamentais, pois não encobrem nem limitam o pensamento (MORIN apud LUCCHESI, 2002, p. 35).

Esta questão é pertinente e, muito antes de aparecer com contundência no Congresso de Locarno, há mais de dois séculos

atrás, teve de Rousseau semelhante resposta. Quando questionado se o progresso das ciências e das artes havia contribuído para a purificação dos costumes, Rousseau, em 1750, entre o Iluminismo e o Romantismo, mais romântico do que iluminista foi tomado de um delírio, porque lhe passou pela mente, como um raio, a resposta. E esta seria uma resposta terrível que ninguém esperava, uma resposta negativa, pois, segundo ele, o progresso das ciências e das artes não contribuiu, de fato, para que isto acontecesse e a sociedade somente se tornou pior.

Esse romântico fez uma severa crítica ao paradigma⁴ racionalista dominante, aonde o homem, com um novo modelo de ciência, tornou-se senhor do mundo, podendo transformar a natureza e explorá-la, numa relação de dominação onde a natureza mesma deveria servi-lo, ser escravizada e obedecer. A partir daí uma pergunta passou a atormentar os pedagogos de todos os tempos: o conhecimento que produzimos está nos ajudando a sermos mais humanos? Nosso discurso científico é aporte para uma ética que abarque a vida do homem e a vida do mundo? E junto ao questionamento sobre os “fins educativos” vem outro sobre os meios de que dispomos para realizá-lo. Como responder a perguntas desta magnitude se nascemos e fomos educados sob um modelo de pensamento que fragmentou nossa consciência e unilateralizou nossa visão? Como voltar a acreditar na força da pergunta e do questionamento, quando o modelo de virtude científica vigente nos aponta para a certeza do evidente?

É neste contexto que, voltando no tempo, e olhando para a história da educação, reencontramos na experiência educativa socrática a essência do espírito investigativo e a inspiração para a verdadeira arte de produzir conhecimento. A escola de Sócrates é a “ágora”, a praça pública onde ele passeia entre os mercadores, as pessoas humildes, os aristocratas, proseando com um, fazendo perguntas a outro e não deixando de centrar suas preocupações filosóficas nos problemas do cotidiano. Para esse ateniense o espírito investigativo alimentava-se da plena vivência da cidadania, vivendo intensamente a sua cidade, a companhia dos seus, sabendo refletir e

fazer refletir tanto os despreocupados quanto os pretensiosos (BRUN, 1994).

Esta não teria sido uma das primeiras experiências científicas da história da educação? O acurado senso de observação, apoiado na reflexão e no confronto das idéias, não é o que distingue a missão do pesquisador? E a busca da compreensão holística do real não seria a vocação da universidade? “O filósofo ironiza”, dizia Sócrates, e com este famigerado método não visava desqualificar o outro, mas ajudá-lo. Era para libertá-lo e abri-lo à verdade. Sua ironia procurava criar um mal-estar e uma tensão no centro do homem, para que daí brotasse o movimento esperado, no próprio interlocutor, e se este não pudesse ser socorrido, no auditor (GUTHRIE, 1987).

Sócrates encontrava-se, freqüentemente, face a face com os temíveis profissionais do saber e da eloqüência: sempre seguros de si, nunca se sentiam apanhados desprevenidos; eram mestres, que tinham respostas para tudo e ignoravam a hesitação do escrúpulo e a interrogação da reflexão. Entre os sofistas, Sócrates foi um sofista que “acabou mal”, um sofista que ria da sofística crivando de questões os mercadores de belas frases, e que tinha o péssimo prazer de perfurar os seus odres de eloqüência. A ironia socrática consistia em apanhar o homem sério na sua própria armadilha, mostrando-lhe que essa seriedade repousava numa ignorância que se ignora (BRUN, 1994).

Aqui outro gancho significativo para compreender-se a essência do espírito investigativo. Nesse sentido torna-se necessário um paralelo à velha sofística, com sua preocupação enciclopedista e disciplinar, dedutiva e, portanto, recursiva, e o desafio da pergunta nova, desencastelada e, portanto, paradoxal. Mas o que é conhecer?

Seria um tipo de racionalidade que impregna todo comportamento humano: cultural, relacional, social que permite à pessoa humana perceber o mundo, o outro e a si mesma? (PELLEREY, 1995). É algo possuído, mais voltado para o agir do que para o saber? Se tivéssemos em mãos a enorme bibliografia dedicada ao tema, ainda assim ter-se-iam posições bastante diversas e, sob alguns aspectos, até contraditórias.

O contexto social complexo, porque pós-moderno, exige uma epistemologia do “conhecimento” associada a processos de

humanização do próprio ser humano⁵. Em outras palavras exige o que Guthrie chama de “verdadeiro socratismo”, ou seja,

[...] uma atitude de espírito, uma humildade intelectual que facilmente se confunde com a arrogância, já que o verdadeiro socrático está convencido da ignorância, não apenas sua, mas de toda a humanidade (GUTHRIE, 1987, p. 61).

O ambiente pós-moderno oferece as condições ideais para que o “socratismo” seja revisitado e reassumido como atitude fundamental de construção do conhecimento. Enquanto, no seu tempo, Sócrates se debatia com as certezas sofistas, afirmando que “a falácia lógica conduz diretamente à anarquia moral” (GUTHRIE, 1987, p. 63), os pós-modernos gritam forte contra a falácia das “grandes narrativas” da modernidade. É nesse ambiente que Morin, qual novo socrático, nos afirma: “o conhecimento navega em um mar de incerteza, por entre arquipélagos de certeza” (MORIN, 1999).

Poderá a universidade hoje realizar um “brinde ao espírito vivo”? De que forma? Morin oferece interessante material para esta resposta, ressaltando a dupla missão da universidade de, por um lado, conservar, memorizar, integrar, e ritualizar uma herança cultural de saberes, idéias, e valores, reexaminando-os, atualizando-os e transmitindo-os; e por outro lado, gerar saberes, idéias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança (MORIN, *Complexidade*, 2000).

3. A universidade propositora de novas categorias de interpretação

Universidade implica universalidade, abrangência, e postula a certeza de que “as verdades” não são absolutas, mas socialmente produzidas. No jogo dos “saberes e poderes” ela retém um lugar de destaque na sociedade contemporânea ou sociedade do conhecimento.

A reforma de Humboldt, efetuada na universidade de Berlim em 1809, abriu um novo espaço e deu início a uma nova cultura para a identidade da universidade. Um grande passo foi dado no sentido de emancipar e universalizar o trabalho de produção de conhecimento dentro da universidade: tornou-se leiga e lugar da problematização, inscrevendo-se na sua missão transecular e transnacional.

Segundo Morin, os departamentos criados por Humboldt, apesar de introduzirem os novos elementos, não fizeram dialogar *o clássico e o novo* e não conseguiram fazer comunicarem-se as duas culturas, a das humanidades e a cultura científica. Esse modelo de universidade mantém-se muito vivo até os nossos dias, apresentando para a sociedade um trabalho de mão dupla, chamado por Morin de função paradoxal da universidade: adaptar-se à modernidade e integrá-la através do manejo e dispensação dos artefatos próprios para a formação profissional e continuar a produzir e difundir o ensino metaprofissional e metatécnico (MORIN, 2000).

“Contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano”, afirma Morin (2000), e a partir daí é que se concebe o específico do trabalho da universidade. Cabe a ela ser a grande promotora do “conhecimento pertinente”, ou seja, aquele capaz de situar toda a informação em contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Desta forma a compreensão da via de mão dupla, citada no parágrafo anterior, passará necessariamente pela certeza de que o “conhecimento” não deve mobilizar apenas uma cultura diversificada (ciências aplicadas) mas, sobretudo, uma atitude geral do espírito humano empenhada em propor e resolver problemas. Morin ainda insiste:

Quanto mais potente for essa atitude geral, maior será sua aptidão para tratar os problemas específicos. Daí decorre a necessidade de uma cultura geral e diversificada que fosse capaz de estimular o emprego total da inteligência geral ou, melhor dizendo, o espírito vivo (MORIN, 2000, p. 13).

À tentativa de Humboldt, certamente, podem-se somar muitas outras; o que nos leva a perguntar: por que parece estar se acentuando um descompasso entre a cultura hodierna e a universidade? A universidade deve adaptar-se à sociedade? Como vimos, numa das mãos ela presta serviços à sociedade respondendo às demandas de mercado porém deverá certamente, por outra mão, manter práticas dimensionadas pela sua vocação primeira, de promotora da investigação livre, aberta e plural a serviço da autonomia da consciência, de forma tal a ser capaz de formar cidadãos aptos a enfrentarem os problemas de seu tempo.

Morin, capitaneando um bom grupo de pensadores e filósofos da complexidade, aponta para a necessidade de mudança de olhar epistêmico, pois poderá estar acontecendo que nossas ferramentas de observação não estejam mais adequadas à demanda exigida. Talvez seja necessário problematizar a própria organização do pensamento e da instituição universitária. Impressionada, ela também, com as possibilidades que a modernidade ofereceu ao homem de ver mais perto, tanto o microcosmos (microscópio) quanto o macrocosmos (telescópio), a própria universidade acabou por acreditar que existe uma relação direta entre a redução do campo focal e a qualidade da verdade manifestada. Desta forma, dedicou-se tenazmente à departamentalização do conhecimento como instância especializada em separar.

A saída apresentada pelos filósofos da complexidade é que a universidade tome a frente o grande e emergente trabalho da “religação”. Que ela oportunize experiências integradoras que permitam ao homem moderno, que sempre ajustou suas lentes para aproximar e repartir, começar a ser sensível às dimensões “macros” da natureza, da convivência social e da própria existência pessoal. Retomando a expressão de Lucchesi e Demo na abertura desse tema, o que vale não são instalações ou maquinário, mas um estilo de organização flexível, capaz de criar ambiente favorável para a criatividade e a geração de conhecimento.

A universidade surge como nicho privilegiado para o exercício de “religação”. A religação é fruto de uma consciência e

de uma atitude: a consciência da complexidade da realidade baseada na certeza de que não há o ser simples e a atitude interdisciplinar e transdisciplinar. É nessa nova ótica que Maurice Allais, prêmio Nobel de Economia, afirma: “Em economia tudo depende de tudo e tudo age sobre tudo”. Corroborando com ele, Von Hayeck, grande teórico do liberalismo econômico, acrescenta: “Ninguém pode ser um grande economista sendo somente um economista” (MORIN, 1999, p. 25).

A informação, o conhecimento específico em áreas de saber, ou seja, a informação profissional tornar-se-á ao mesmo tempo fim e meio. O exercício da “religação”, proposto por Morin, deverá partir de um trabalho de autoformação em vista da autonomia, pois este nosso século exigirá, cada vez mais, pessoas de “alto nível” em todas as áreas e possuidores de uma formação versátil. Lucchesi (2002) chama de *universidade formativa* a instituição destinada a proporcionar esse perfil universitário capaz de oferecer e oportunizar experiências educativas que visem formar o ser humano ético e responsável, capaz de lidar com a complexidade da realidade, sem reducionismos simplistas e empobrecedores. A mesma autora reitera que o perfil profissional que se deseja hoje é o de um indivíduo com formação integral, que saiba resolver problemas, ser criativo. Diante dessa exigência, ocorre a revalorização do ensino humanístico, em especial da filosofia (LUCCHESI, 2002, p. 58).

Sob essa ótica Ernani LAMPERT (2000, p. 10), concordando com Lucchesi, afirma:

A universidade deverá preparar o homem para aprender a navegar no saber, que toma a proporção de oceano. Flexibilidade, saber-fazer, capacidade de abstração, abertura mental, formação permanente, capacidade de trabalho em equipe, autonomia individual, criatividade e habilidade de experimentação são algumas exigências desta nova época.

Diante desses desafios a universidade precisará passar por uma verdadeira mudança epistêmica. Se a realidade se apresenta

poliparadigmática, no exercício da “religação” caberá à universidade realizar a interação dos vários paradigmas que a compõem: geração de conhecimento, formação profissional e prestação de serviços. O exercício da “religação” no ensino universitário permitirá que o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas, o crescimento desenfreado da inteligência artificial, a constante e intermitente superação das ferramentas não leve à caducidade a educação universitária.

4. A universidade no Brasil: perspectiva histórica

É importante iniciar este tópico afirmando que a universidade brasileira é uma instituição nova. Nascida apenas no século XX por força de decretos e marcada pela inconsistência⁶, carrega consigo as marcas da juventude. Ao idealismo, ao movimento, à busca de caminhos e à irreverência juntam-se, como em todo adolescente, a alternância de humor, os juízos precipitados, a insegurança e a inconstância nos projetos. Enfim, é o retrato de uma instituição que está à procura da própria identidade e à procura da própria legitimação social.

Anísio Teixeira, conceituado pensador liberal, em suas notas sobre a universidade assim se expressa:

A história da idéia de universidade no Brasil revela uma singular resistência do País a aceitá-la. Negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas, que ainda no século XVI tentaram trazê-la para a colônia. Com a independência, choveram os projetos, a partir do de José Bonifácio, durante mais de sessenta anos, sem nenhum chegar a concretizar-se. Depois, com a República, a idéia não tem melhor êxito. Afinal, em 1920 é criada a Universidade do Rio de Janeiro, como uma confederação de escolas. E, somente em 1934 e 1935, o Distrito Federal e o Estado de São Paulo lançam as bases de uma universidade com maior integração.

(http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/livro4/chama_cap8.html).

Procurando elencar melhor os percalços transpostos pela universidade brasileira, Anísio Teixeira ressalta:

A remota aspiração dos jesuítas, no século XVI, de criar a universidade no Brasil, renascida no século XVIII com os Inconfidentes mineiros, repetida dezenas de vezes durante o Império, por três vezes renovada durante a República e *sempre negada*, implanta-se timidamente em 1920, incorporando as três escolas profissionais. Em 1934, com a Universidade de São Paulo, incluindo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, surge afinal a universidade no Brasil, que, então, começa o seu curso lento até os 40, quando entra a crescer até as quase cinquenta de hoje e agora, com relatório do G.T.U., faz-se transbordante como uma inundação, lembrando, na evolução do País, como que uma crise de “conversão religiosa”, em que velha e persistente hostilidade faz-se abruptamente adesão incoercível e entusiástica.

(http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/livro4/chama_cap8.htm).

A partir das afirmações de Anísio Teixeira e observando o cotidiano do ensino superior no país, podemos inferir que continuamos a viver a crise da universidade. Segundo Marilene Sinder (2001), a crise da nossa universidade tem as mesmas características encontradas em outros países “emergentes”. Uma crise de identidade institucional, já que nesses países ela mal pode constituir-se como verdadeira universidade, permanecendo confundida como mais uma dentre as instituições que atuam no ensino pós-médio.

Anísio Teixeira, na sua crítica ao modelo de educação superior, utiliza-se de termo análogo ao escolhido por Marilene Sinder; no lugar de “pós-médio” chama-o de “pós-secundário”:

Que era e que é, em suas linhas gerais, o nosso sistema de ensino superior? É um sistema de ensino *pós-secundário* de tempo parcial, baseado em “aulas”

supostamente “magistrais”, dadas por professores de tempo parcial e competência pelo menos discutível, em locais de qualquer ordem, sendo reputados extraordinários, quando oferecem condições satisfatórias a essas simples aulas. Essa, a estrutura essencial. Tudo mais é enriquecimento dispensável, salvo nas escolas de base científica e experimental que não vão além de 1/3 do sistema. No sentido de equipamento imprescindível, não chegamos sequer à biblioteca, a cujo respeito, de modo geral, nossa deficiência ainda é mais grave do que a do professor.

(http://www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/livro4/chama_cap8.html).

Após citar Anísio Teixeira, aproprio-me das palavras de outro grande educador, Darcy Ribeiro, responsável pela nova LDB e grande visionário das possibilidades da universidade brasileira:

Uma universidade tanto pode desempenhar o papel de instrumento de consolidação da ordem social vigente como, em certas circunstâncias afortunadas, atuar na qualidade de órgão transformador desta mesma ordem. As universidades que atuarem como simples guardiãs do saber tradicional só poderão sobreviver enquanto suas sociedades se mantiverem estagnadas (RIBEIRO, 1982, p. 173).

O ensino superior dos primórdios até os anos 60

Seguindo os ditames do modelo escolástico, o ensino superior foi desenvolvido por faculdades isoladas, dos seus inícios até o século XIX. Nos primórdios, seguindo o modelo Jesuítico, ocupava-se exclusivamente da arte, filosofia e teologia, tendo como aporte o método dedutivo, mais voltado para a sistematização do conhecimento já estabelecido do que para o avanço em direção do novo e à produção do conhecimento. Este modelo de ensino superior

voltado para as altas contemplações do belo, do bom e do justo, e destinado à retórica e à erudição, marcou profundamente o imaginário das nossas elites em todo o período colonial.

Quanto à cultura universitária, o Brasil é uma exceção na América Latina, pois enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias, chegando a totalizar 26 ou 27 ao tempo da independência, Portugal, só a custo dos acontecimentos políticos das guerras napoleônicas, permitiu que sua colônia se arvorasse nas pretensões do ensino superior em estabelecimentos isolados. Fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.

Enquanto as colônias espanholas tiveram a implantação de universidades a partir do século XVI, no Brasil predominou a indiferença e até uma certa resistência à implantação das mesmas. O ensino superior continuou capitaneado pela iniciativa confessional católica; a reforma pombalina não trouxe para a colônia o mesmo grau de secularização conseguido em Portugal, e o Seminário de Olinda e os estudos superiores do Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro, dirigidos por religiosos, mantiveram forte conteúdo religioso⁷.

Somente a partir do século XIX, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil e com a conseqüente desagregação da sociedade colonial, deu-se início um processo que deu origem à universidade nacional, voltada para a formação dos quadros administrativos exigidos pela nova situação política e econômica. O modelo proposto continuou elitista com o ensino superior voltado para a formação das elites dirigentes, principalmente através do curso de Direito⁸. Cunha assim descreve esses inícios:

O ensino superior atual nasceu junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste. A independência política, em 1822, veio apenas acrescentar mais dois cursos, de direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários (CUNHA, 1986, p. 76).

As tentativas de criação da universidade brasileira foram várias durante o Império e sempre fracassaram. Uma delas deu-se no final da primeira metade do século XIX num contexto educacional muito específico. Nesse período, às províncias, competia prover o ensino primário e médio, ficando reservado ao governo central ocupar-se do ensino superior. A descentralização não trouxe resultados positivos, mas ao contrário, expôs a total falta de recursos e estrutura dos governos provinciais. Nesse sentido, abriu-se um considerável espaço para a iniciativa privada, capitaneada pelas instituições religiosas. O desmonte da estrutura educacional, tanto provincial quanto do governo central, era tamanho que se foi criando um consenso, tanto por parte dos liberais quanto dos positivistas, da necessidade da privatização da educação. Muitos desejavam que houvesse a maior participação possível da iniciativa privada nesse campo, de forma tal que, a longo prazo, o próprio Estado excluísse das suas preocupações o campo educacional. Foi nesse contexto que, em 1843, Justiniano José da Rocha apresentou, em Assembléia Geral, um projeto que dava à universidade a função de reguladora de todo o sistema de ensino (CUNHA, 1986).

O fato é que o projeto da primeira universidade não foi para frente, prevalecendo a idéia de que o controle do ensino privado deveria ser feito através de órgãos especialmente criados para tal. Se de um lado, a partir de 1870, liberais, conservadores e positivistas convergiam na tese da liberdade do ensino superior, esse necessariamente não deveria ser entendido como universidade. Essa falta de consenso fez com que, defendida por uns, criticada por outros, a universidade não surgisse no Império, embora não faltassem projetos e recomendações para tal.

Gilberto Freire, depois de alongar-se sobre a multiplicação dos colégios religiosos, principalmente de origem francesa, conclui com uma observação interessante para o tema afirmando que o Império brasileiro nasceu numa situação de *dependência divergente*. A Inglaterra foi o apoio dominante em termos de política e de economia, e a França em termos culturais e, portanto, quanto ao modelo de ensino universitário.

A fase posterior que se abre na história da educação brasileira, chamada Primeira República, compreende cerca de quarenta anos (1889-1930). Cunha descreve esse período como o de consolidação e crise da classe latifundiária, principalmente da ligada à cafeicultura, e da burguesia industrial, desafiada por um operariado crescente em número e organização, e por movimentos revolucionários de militares apoiados por setores das camadas médias urbanas (CUNHA, 1986).

Nesse período teve início um momento de grande discussão na educação brasileira, buscando a instituição de um sistema nacional de educação que visasse *um todo integrado* do ensino primário ao superior. Os positivistas insistiam na liberdade para o ensino superior, alegando não ter o congresso competência para esta gestão. Transformações significativas atingiram então o ensino superior que, respondendo às demandas da sociedade, democratizou-se mais com as mudanças nas condições de admissão e com a multiplicação das faculdades.

Vivia-se no Brasil a febre do bacharelado, que fazia com que fossem procurados cursos, quaisquer que fossem, para aquisição de titulação de bacharel. Nesse quadro viveu-se no país o fenômeno das chamadas *universidades passageiras*, formadas rapidamente, em vários estados, para responder à demanda de mercado. Com a mesma rapidez com que apareceram, desapareceram. Fizeram-se presentes em Manaus (1909), S. Paulo (1911), Paraná (1912) e, diferente do atual conceito de universidade estadual, essas tinham o custeio de seus gastos feitos pelas mensalidades dos próprios alunos. Essas tentativas, independentes e até mesmo contrárias à orientação do governo central, embora não bem-sucedidas, provocaram certamente uma reação no governo da União em vista de assumir a iniciativa da criação da universidade. O decreto 11.530, de 18 de março de 1915, afirmava que o Governo Federal, quando achasse necessário e oportuno, poderia *reunir em universidade* no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das Escolas de Direito⁹.

Coincidentemente ou não o Governo Federal chegou à

conclusão da necessidade e pertinência do projeto quando da visita do Rei Alberto da Bélgica ao Brasil em 1920. O decreto da universidade foi assinado quando o ilustre visitante já estava a caminho e assim o Rei Alberto pôde ser recebido academicamente na Universidade do Rio de Janeiro – UFRJ. A Universidade do Rio de Janeiro foi fundada em 07 de setembro de 1920, a partir da reunião das seculares unidades de ensino superior já existentes no Rio de Janeiro: a Faculdade de Medicina, antiga Academia de Medicina e Cirurgia, criada em 1808 por D. João VI; a Escola Politécnica, continuação da Escola Central, e a Faculdade de Direito, todas com vida autônoma (CUNHA, 1986).

Na década de 30, atendendo aos anseios dos educadores que insistiam na instituição do ensino universitário, foram promulgados os Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto n. 19851 de 14 de abril de 1931), que abriram a possibilidade da criação das novas universidades. Desse novo espaço jurídico aproveitaram-se muitos estados, dando início à expansão universitária no Brasil. Em 1927 o estado de Minas Gerais fundou, a partir da união de quatro escolas de nível superior existentes em Belo Horizonte, a Universidade de Minas Gerais (UMG).

Em 1934 foi fundada a Universidade de S. Paulo (USP), que se tornou o paradigma da universidade brasileira. A USP começou com algumas escolas já existentes, sendo a mais antiga a Faculdade de Direito, que data de 1827, e com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituição à qual caberia a missão de integrar o conhecimento literário, humanístico e científico da nova universidade, e que mais tarde se subdividiria em unidades autônomas.

A USP emergiu na educação superior brasileira com a tarefa de oferecer um novo paradigma para a universidade brasileira. Na busca de construir novos referenciais que pudessem arejar a cultura, já incrustada, da universidade profissional, foram convidados professores estrangeiros para dar aulas na nova instituição, vindos especialmente da França, Itália e Alemanha. Apesar de todos os esforços, os grandes ideários universitários não vingaram e a USP

foi se construindo a partir do modelo antigo, lembrando uma confederação de escolas. Tal modelo universitário, ainda hoje presente, sustenta uma forte ênfase na veiculação do conhecimento em sua forma fragmentada e parcializada (MOROZ, 2000).

Cunha (1986), comentando a década de 30, apresenta como paradoxal o fato de um Estado, conduzido por políticas bonapartistas e produzindo políticas educacionais parafascistas, de forma até surpreendente, permitir espaços políticos para as camadas médias, fato até então nunca experimentado. Esses espaços foram aproveitados, sobretudo, pelas escolas superiores, que se tornaram nichos privilegiados de construção e militância política, principalmente por parte dos estudantes. Enquanto nesses últimos anos não conseguimos testemunhar fatos relevantes da consciência política dos estudantes, salvo alguma manifestação de “massa”, ao tipo das manifestações contra o governo Color, em 1932, muitos estudantes se alistaram na luta armada contra o poder central, formando o *batalhão politécnico*. Mais tarde, em 1934, realizou-se o primeiro Congresso da Juventude Operário-Estudantil; em 1937, no Rio de Janeiro, teve início o Conselho Nacional de Estudantes, que mais tarde tornou-se a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Por decreto foi criada no Rio de Janeiro, em 1920, a primeira universidade no país e, também por decreto, constituiu-se em 1931 o seu estatuto. Bem à maneira althusseriana, a universidade no Brasil irrompeu na história da educação como *aparelho ideológico do Estado*, permanecendo atrelada a interesses políticos e econômicos. Na sua forma organizativa, nascida e formada a partir da mera agregação de várias faculdades, sob uma mesma direção e conduta docente, manifestava uma preocupação muito acentuada com o formalismo do ensino (reprodução de conhecimento) em detrimento da produção do saber (LAMPERT, 2000).

Atendo-se ao instituído, muitas vezes à custa da repetição mecânica do conhecimento já existente (MOROZ, 2000), esse modelo de ensino superior oferecido nas universidades brasileiras, bem ou mal, formou o contingente especializado para a industrialização das décadas seguintes. Os Estatutos da Universidade

Brasileira, estabelecidos em 1931, vigoraram com poucas modificações até 1968, quando se procedeu a uma nova reforma universitária.

A caracterização da universidade brasileira na atualidade

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61) inaugurou a década de 60, enquanto o ensino superior continuava sofrendo muito com o modelo de gestão utilizado e com o baixo número de vagas oferecidas. A universidade encontrava-se defasada em função do descompasso entre o desenvolvimento urbano-industrial e o ensino superior oferecido.

Nessa década, os movimentos estudantis que abalaram o mundo sacudiram também as estruturas educacionais do Brasil¹⁰; as reivindicações juvenis questionavam profundamente o modelo universitário vigente. O ensino deveria ser eficiente; seus docentes deveriam possuir não só o conhecimento das técnicas e metodologias pedagógicas modernas, como também profundo conhecimento de sua área de especialização, além da consciência do momento histórico da realidade social onde se inseria a educação. Segundo os estudantes, o sistema de cátedra¹¹, além de bloquear estas funções, alijava do processo de decisão não só os próprios docentes, como também o corpo discente da universidade (GRACIANI, 1982).

Em 1964, com o golpe militar, teve início um longo período de regime autoritário. Esse contexto não poderia contribuir para o desenvolvimento da autonomia universitária e do pensamento acadêmico. O curioso e também preocupante é que, justamente nessa década, com o surgimento de grande número de faculdades isoladas, o ensino superior no país teve grande desenvolvimento por causa da delegação, à empresa privada, do dever do Estado de proporcionar ensino. Segundo Lucchesi (2002), o “aluno profissional”, questionador e incômodo, proveniente das camadas mais altas da sociedade, deu lugar ao “profissional aluno”, com a multiplicação dos cursos noturnos. O paradigma funcionalista-instrumental foi sendo confirmado e teve o seu cume na década de 70, com a criação

da curtas licenciaturas. Nesse quadro o ensino superior brasileiro tornou-se apenas o já afirmado por Anísio Teixeira, “um pós-secundário”.

É nesse quadro de reducionismo que podemos compreender as manifestações estudantis que, em 68, também no Brasil se fizeram presentes. Mesmo, vistas como subversivas, as manifestações estudantis acordaram o governo federal, que procedeu a mais uma Reforma Universitária, através da lei n. 5540 de 28 de novembro de 1968. Reformar por quê? O pensamento educacional brasileiro sempre esteve impregnado da idéia de que a educação leva ao desenvolvimento e de que a ação planejada é o seu instrumento mais veloz e eficaz. Os anos 60 apresentaram como grande desafio para a educação em geral a preparação de mão-de-obra especializada. Porém toda a modificação causada pelo desenvolvimento urbano-industrial não foi acompanhada pelo ensino superior; a universidade encontrava-se defasada e não acompanhava o ritmo frenético que o modelo *nacional-desenvolvimentista* preconizava. A universidade brasileira da época não tinha condições de cumprir seu papel por vários motivos: rigidez de estrutura organizacional, deficiência de recursos, sistema de seleção e forma de produção de conhecimento (STELA; GRACIANI, 1982).

O caminho escolhido para colocar o Brasil no mapa econômico-político mundial foi o da competição econômica. Um caminho iniciado em 1961, quando o projeto da Universidade de Brasília, elaborado por Darcy Ribeiro, foi colocado em prática e tornou-se referência para a reestruturação de todas as universidades brasileiras. A Universidade de Brasília era o reflexo do modelo nacional-desenvolvimentista.

O caminho aberto pela Universidade de Brasília e assumido pelas demais exigia que a reforma universitária priorizasse a pesquisa para servir ao mercado internacional através do apoio financeiro de órgãos governamentais como CAPES, CNPq e FINEP. Para isso havia a necessidade de se buscar a *modernização administrativa* da universidade, o que foi realizado a partir de um trabalho da assessoria técnica em assuntos de administração universitária. Da parte

brasileira, funcionou o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) fundado em 1966; da parte norte-americana, funcionou a Universidade de Houston, Texas, contratada pela USAID (*Agência Interamericana de Desenvolvimento*). O programa de modernização a partir do contrato com Houston foi intenso entre os anos 1967-1971; ao todo foram 259 consultorias; além das 37 universidades, 30 outras instituições receberam, igualmente, consultores (DIAS, 1989).

A reforma universitária de 1968 foi marco significativo de sinalização das discussões e esforços que vinham sendo feitos desde os anos 50¹². Esses foram compulsoriamente, aglutinados pela colaboração estreita, e sistemática norte-americana, alimentada por motivações político-ideológicas de *prevenção ao comunismo*. Segundo Tavares (1980), a assistência técnica norte-americana, no pós-guerra, visava a *manutenção de áreas de mercados tradicionais, ameaçados pelo fortalecimento dos países socialistas*. Permeados pela ideologia imposta pelo regime militar, o discurso e as estratégias de modernização do ensino superior foram balizados pelos técnicos da USAID através da assinatura de convênios, renovação de acordos e o estreitamento das relações entre universidades brasileiras e norte-americanas. As sugestões concretas oferecidas pela USAID prendiam-se às reivindicações e pressões estudantis: ampliação da capacidade de absorção do ensino superior, mediante racionalização que visasse maximizar a produtividade do ensino com baixo custo. Para isso houve a criação do sistema departamental e extinção do regime de cátedras, criação do curso básico, criação de sistema de crédito etc.

A reforma da universidade deu-se de forma parcial, sob a tutela dos acordos MEC-USAID, sendo que a burocracia e o poder centralizado continuaram a predominar dentro da universidade brasileira. A parceria, MEC-USAID, operando eficazmente nos interesses da Ditadura, configurou o novo rosto da universidade brasileira através do vestibular classificatório, da organização de departamentos em estilo empresarial, da organização da universidade em unidades, desvinculando essas unidades do eixo da Faculdade

de Filosofia, Ciências e Letras, desarticulando a universidade enquanto instância crítica e participativa.

Dias (1989) faz um balanço positivo da atuação do CRUB no processo de modernização da universidade brasileira. O investimento MEC-USAID promoveu pesquisa e os anos 70 foram profundamente caracterizados por isso, com um envolvimento substancial de professores das universidades federais em atividades de pesquisa, que, porém, pelas características da época, eram em grande parte quantitativas e carregadas de matizes tradicionais.

Marcadas pelo funcionalismo, as universidades brasileiras refletiram a ideologia que marcou os anos sessenta da cultura norte-americana quando, em disputa com a outra superpotência, URSS, lançava as bases para a teoria do capital humano. FRIEDMAN, ao tratar sobre a questão do ensino superior, afirma:

Trata-se de uma forma de investimento em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não-humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano. Se ele se torna produtivo, será recompensado, numa sociedade de empresa livre, recebendo pagamento por seus serviços – mais alto do que receberia em outras circunstâncias. Essa diferença no retorno é o incentivo econômico para o investimento de capital [...] (FRIEDMAN, 1983, p. 95).

Sob este enfoque, a educação universitária foi tratada como um investimento em capital humano, ou seja, o conhecimento assimilado e agregado ao ser humano é um fator que, relacionado ao mundo produtivo, possui as particularidades de aumentar a produtividade econômica e proporcionar rendimentos ao seu proprietário.

Somente na década de 80, com a reabertura política¹³, é que a universidade foi como que reapresentada à sociedade. Renasce nessa década o interesse pelos problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade brasileira. Segundo Brandão, a partir dos anos

80 emergiram a produção teórica e as pesquisas relativas aos movimentos sociais, as investigações históricas e historiográficas, e os trabalhos sobre o cotidiano escolar e questões da produção de conhecimento. Pesquisas que não se destinavam mais ao Estado como destinatário preferencial, mas à sociedade brasileira como tal. Acompanhando a mudança de objeto de estudo, temos, a partir principalmente dos anos 80, o surgimento de novos paradigmas de pesquisa com enfoques alternativos como dialético, fenomenológico, pesquisa-ação, pesquisa participativa etc. (BRANDÃO apud LAMPERT, 2000).

O modelo universitário que hoje vivemos foi definido em 1996 pela Lei Darcy Ribeiro, 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional. Muitos autores ressaltam as sérias contradições na forma como foram tratadas as questões da universidade privada e pública, denunciando a política privativista do atual governo, cristalizada na LDB 9394/96. Percebe-se em muitos discursos um verdadeiro “anátoma” da universidade privada, encarada como fatalidade cruel e nefasta. Por outro lado ficamos perplexos com a impotência da universidade pública frente à enorme demanda de vagas.

Apesar das boas intenções, a crise da educação superior em nosso país continua séria. As universidades federais e estaduais, como já vimos, trazem sérios anacronismos tanto quanto ao sistema seletivo adotado, nada democrático, como também pelo verdadeiro “desmonte” que estão sofrendo com a falta de investimentos na pesquisa e a baixa remuneração dos professores. Ao invés do governo adotar medidas concretas de reestruturação e até, em alguns casos, de reconstrução da universidade pública, vemos a utilização do Exame Nacional de Cursos como *cortina de fumaça* para que as atenções voltem-se para o imenso contingente das privadas, que certamente precisam de realinhamentos. Com um método pobre (provão) que avalia apenas uma pequena parcela do trabalho universitário, as universidades públicas contam as enormes vantagens de: terem como pré-requisito um material humano bem preparado; sobreviventes de um processo seletivo fortíssimo;

financiadas integralmente pelo Estado; e que desenvolvem suas atividades estudantis em tempo integral. Com estas regalias e com um modelo de avaliação que evidencia esses fatores, as universidades públicas aparecem nas avaliações com as melhores notas.

Seguindo as orientações do Banco Mundial, o governo preocupa-se com a redução dos gastos públicos com o ensino superior optando pela transferência das universidades da órbita do Estado para o mercado. Desta forma, temos no momento presente um grande desenvolvimento do setor privado. Este, apesar de controlado pela União através do Exame Nacional de Cursos e dos procedimentos de avaliação criados pelo Conselho Nacional de Educação, apresenta problemas sérios de qualidade, com a disseminação desenfreada de cursos e a baixa qualidade. A falta de qualidade se dá principalmente no nível da graduação, onde existe alguma preocupação com o ensino, mas a pesquisa e extensão são negligenciadas e relegadas a planos secundaríssimos (CUNHA, 1999).

No setor privado destacam-se positivamente as instituições comunitárias e confessionais que, movidas por motivações humanístico/cidadãs, procuram desenvolver um estudo superior de qualidade. Organizadas e associadas através da ABRUC (Associação Nacional das Universidades Comunitárias), buscam ampliar espaços políticos no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e já possuem representação própria nas comissões consultivas do MEC. Sua marca registrada é buscar ser sinal de contradição e alternativa viável aos modelos mercantilizados que bandeiam por aí.

Não podemos deixar de mencionar a significatividade das universidades confessionais que procuram diferenciar-se das demais, esmerando-se na qualidade. Com propostas bem elaboradas, as universidades confessionais querem contribuir para mudanças significativas no panorama do ensino superior brasileiro. A ABESC (Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas) defende a montagem de um sistema de avaliação amplo, que forneça critérios

objetivos para premiação e punição das instituições de ensino superior, independentemente do fato de serem mantidas por associações privadas ou pelos governos federal, estaduais e municipais. As instituições de baixa qualidade deveriam ser descredenciadas, devido à ganância, à incompetência, ao desleixo ou à falta de “espírito público”. Em contrapartida, as instituições de alta qualidade deveriam ser premiadas com recursos para o financiamento do ensino e a pesquisa, em especial desta última atividade, essencial nas universidades propriamente ditas (CUNHA, 2000: 47).

É nesse quadro que, com pesar, reconhecemos a atualidade da afirmação de Chauí, feita há mais de vinte anos:

A universidade não é produtora de cultura (...) porque sua função é dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, ao invés de refletir” (CHAUI, 1980, 47).

Chauí é apenas uma, entre tantas vozes de intelectuais, que se dedicando ao estudo da Universidade, denuncia o grande vazio identitário do ensino superior brasileiro.

Cunha (1998) assim se expressa:

As universidades brasileiras passam por uma crise de identidade que, se não é a única nem a principal, não deve ser negligenciada. Essa crise de identidade resulta do fato de que a instituição não se reconhece nem é reconhecida mais tão facilmente como no passado.

Alguns avanços no campo da pesquisa, elencados acima, estão presentes em pouquíssimas instituições universitárias e, no mais das vezes, apenas restritos à pós-graduação. O desmonte da universidade pública, principalmente federal, atira por terra qualquer discurso governamental sobre a importância e o “respeito” à educação. Tudo isso deixou marcas profundas no ensino superior brasileiro, que continua calcado numa prática universitária onde

predominam a preocupação com o acúmulo de conhecimentos e a desvinculação entre ensino, pesquisa e extensão.

É bastante sentida a falta de políticas para a educação superior; esse fato, que não é novo na história da educação brasileira, tem gerado anacronismos impressionantes. Um deles é o fato de, apesar de estarmos vivendo um grande momento de expansão do ensino superior, estarmos também presenciando um verdadeiro desmonte das IES oficiais, federais ou estaduais¹⁴. Em relação ao acesso dos candidatos, é dramático o cinismo dos processos seletivos adotados, com o vestibular que só permite aos *bem estantes* usufruírem as benesses do Estado. É também paradoxal o fato de que ao lado de tanto discurso demagógico pela democratização do ensino superior, este esteja sendo levado avante pela iniciativa privada, e que justamente o ensino superior pago e noturno acabe sendo o destino da classe trabalhadora que quer alguma qualificação. No diálogo entre governo e iniciativa privada, é notória a falta de políticas econômicas em vista de subsidiar esta grande maioria de estudantes brasileiros que só têm à sua disposição a universidade paga.

É nesse quadro, e com certa desconfiança, que recebemos a criação dessa nova figura jurídica criada pela LDB n. 9394/96: o *Centro Universitário*, caracterizado na lei pela busca da excelência na docência. A prerrogativa da busca de excelência no ensino afina-se com a prática que a maioria das IES havia trilhado até então no ensino superior.

Evidencia-se, na criação dessa nova figura institucional, por um lado uma tentativa de acomodação, legitimação e aprimoramento do trabalho largamente desenvolvido pelas faculdades isoladas em toda a história do ensino superior, com seu trabalho específico na preparação de profissionais competentes e qualificados para as mais diversas áreas profissionais. Por outro lado, reafirma a vocação original da universidade enquanto produtora de conhecimento através do investimento na pesquisa.

5. A Universidade Católica no Brasil

A universidade nasce no seio da Igreja Católica

Alguém poderá perguntar-se: por que a Igreja Católica se mete em assuntos que não lhe dizem respeito? Por que se colocar na área da Educação de forma tão incisiva a ponto de, ela mesma, ter escolas e universidades católicas? Vivemos tempos de especialização em que, mais e mais, se busca a redução dos campos do saber buscando a competência do especialista. Desde quando a Igreja pode ser considerada competente no campo da Educação?

Se já se fez estas perguntas, ou se outros as fizeram para você, cabe lembrar que a Igreja Católica já nasceu educadora. O Cristianismo nasceu dentro do mundo helênico, isto é, num contexto cultural criado a partir do mundo greco-romano. No caldo cultural do helenismo já se tinha aquilo que os gregos chamam de “paidéia” (formação do homem), isto é, um corpo de crenças e valores nos quais eram educadas as novas gerações, e que foi responsável para que hoje pudéssemos ter, tão desenvolvidos, conceitos como pessoa humana, liberdade, justiça, direitos etc.

Imerso neste caldo cultural é que surgiu o Cristianismo; inicialmente como uma seita herética do Judaísmo, mas que pouco a pouco foi assimilando e sendo assimilada pelo mundo greco-romano. O Cristianismo foi forjando lentamente uma nova “paidéia” (novo modelo educativo para a formação da pessoa humana) que veio completar os ideais educativos anteriores. A paidéia cristã ia muito além do herói homérico, do soldado de Esparta, ou ainda do “cidadão” de Atenas. A proposta cristã ia muito mais além, não só quanto aos conteúdos dessa “paidéia”, mas também quanto aos destinatários – pela primeira vez havia uma proposta que ultrapassava barreiras geográficas e étnicas, e a este ideal de realização humana eram chamados todos os homens. Não se destina somente ao cidadão, ao inteligente, ao forte, ou ao loquaz.

Com a queda do império romano do Ocidente, no IV século, tivemos a grande crise das escolas clássicas que educavam segundo

o modelo dos grandes clássicos: Homero, Hesídeo, Cícero etc., apresentando como proposta educativa as “aretés” do herói, do soldado, do cidadão, do orador. Os novos povos que entraram no império, chamados bárbaros, tiveram grande abertura para com a proposta cristã, fazendo com que a Igreja se encontrasse diante do desafio de *evangelizar e educar* esta enorme massa humana que adentrava no império.

Com o fortalecimento do cristianismo, principalmente a partir do IV século, tornando-se religião oficial do Império Romano, houve uma inversão no processo de assimilação acima mencionado. De assimilada e sistematizada, a proposta cristã tornou-se o grande pano de fundo mapeador das vivências e da cultura. E como o acontecido com os dois grandes universalismos anteriores (grego e romano) também o cristianismo acabou por ultrapassar não somente as barreiras geográficas de impérios e reinos, como também acabou por romper os modelos culturais que o antecederam. Assim surgiu aquilo que chamamos de Cristandade, isto é, o momento histórico em que vigorou o ambiente cultural cristão; e em toda a Europa, que começava a se formar a partir dos novos reinos que surgiram, a mensagem cristã tornava-se único referencial educativo. Daí em diante toda e qualquer proposta educativa tinha como único escopo apresentar o modelo de homem perfeito – o Santo por excelência, isto é Jesus Cristo.

Como lhes apresentar o modelo educativo “Jesus Cristo” senão através do ensino do latim, que lhes permitiria compreender a Bíblia? Desta forma a Igreja assumiu toda a Educação da Europa que se formava. O seu método educativo vigorou por mais de 1000 anos, e desta forma, somente a partir dos movimentos culturais da “modernidade” é que a Escolástica deixou de ser o método hegemônico de educação. Observando a história da humanidade percebe-se que nenhuma instituição esteve tão presente no campo da Educação quanto a Igreja Católica.

As primeiras iniciativas da Igreja na direção de assumir o trabalho escolar como uma tarefa sua devem ser situadas no contexto

das grandes invasões bárbaras dos séculos IV, V, VI, quando no Concílio de Toledo decidiram-se criar as escolas Catedralísticas, para a preparação do clero necessário ao novo desafio pastoral. Assim os cristãos começam a preocupar-se em preencher o vazio deixado pelas escolas imperiais.

No século VI as escolas catedralísticas, fundadas com base na experiência das escolas monacais, avançam muito em algumas regiões. Na Espanha, por exemplo, já se desenvolvem os programas escolares chamados – *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música, Astronomia), programas estes que eram desenvolvidos nas escolas clássicas e melhor organizados nas escolas monacais.

É nesse contexto que podemos compreender a vocação universitária da Igreja Católica; inspiradas nas escolas monásticas surgiram as escolas episcopais ou catedralísticas, que tinham como primeiro escopo responder à demanda de formação presbiteral, com o intuito de atender àquele mundo novo que se abria com as Invasões Bárbaras. O desenvolvimento significativo de algumas destas, onde o responsável “Escolástico”, em nome do papa, dava aos alunos concluintes a “Licença de Ensinar”, deu início às universidades.

A educação católica e também a universidade tiveram grande impulso no século XIV com o movimento da chamada *Devotio Moderna*, que buscava uma vivência mais autêntica do cristianismo, querendo a reforma dos costumes, encontrando na escola e, sobretudo na universidade, o caminho para a realização deste projeto. O adjetivo *Católico* [do grego: *Katholikós* = universal], indicador da religião cristã a partir da cristandade, indica claramente sua crença e pretensão universalistas. A partir daí, tanto a escola quanto a universidade marcadas com este adjetivo deviam não tanto representar o pensamento universal, quanto a pretensa universalidade da cultura cristã aos moldes da Igreja. Desta forma, a escola e a Universidade Católica, bem na linguagem Althusseriana, tornaram-se *aparelhos ideológicos da Igreja* e teriam a missão de oferecer as

marcas teóricas da cristandade. O Renascimento e o movimento da Reforma Protestante, no entanto, abalaram significativamente as pretensões hegemônicas da cristandade.

Sob este enquadramento é que se deu o descobrimento e a colonização do Brasil, agora profundamente marcados pelo sentimento missionário por parte dos monarcas católicos que, apesar de pensarem nas vantagens econômicas dos descobrimentos, traziam impressa na consciência a responsabilidade de evangelizar e cristianizar todos aqueles povos, aos quais, haviam sido envidados, como acreditavam, por desígnio de Deus e enviados pela Igreja.

É católica a primeira experiência de ensino superior no Brasil

Cerca de vinte anos após a expulsão dos Jesuítas, precisamente no dia 11 de Junho de 1776, os franciscanos, agregando mais um curso superior aos já existentes no seu convento no Rio de Janeiro, deram início aos cursos universitários. Apesar de destinados à formação dos religiosos, esses cursos eram abertos ao público e freqüentados por leigos. Essa experiência de ensino superior, segundo Cunha (1980), tratava-se de uma faculdade organizada conforme a Universidade de Coimbra, já nos moldes da Reforma Pombalina.

Em 1798 foi a vez do norte do país ser agraciado com uma instituição de ensino superior: o Seminário Nossa Senhora das Graças, de Olinda. Segundo Cunha (1980), esses dois cursos superiores, do Rio e Olinda, tiveram grande importância para a independência do Brasil, pois formaram as cabeças que lideraram esse movimento de emancipação. Oliveira (1973) também associa as nascentes instituições religiosas de ensino superior à formação dos líderes da Inconfidência Mineira e da Revolução de 1817 em Pernambuco.

A partir do período da Regência, as perspectivas educacionais da Igreja no ensino superior brasileiro foram manifestando as características do ambiente reformador tridentino e ultramontano pelo qual passava a Igreja no pontificado de Pio IX e sucessores.

Na concepção de Igreja como Cristandade, o poder político constituído e o da Igreja deveriam identificar-se e o Estado seria doutrinariamente delineado pela Igreja. Nesse quadro a principal preocupação da Igreja continuava a ser a manutenção da hegemonia e para isso trazia fortemente inculcada a idéia de que *evangelização e educação* se fundiam na construção de uma cidadania cristã. Bem à maneira da “Cidade de Deus” de Agostinho, a “Restauração” trazia inculcada nas suas máximas a reconstrução da Cristandade, com a Igreja Católica Romana colocando-se, hegemonicamente, como guardiã da fé e da moral. Apesar desses seus anseios, o que aconteceu a partir do século XIX foi que, mais do que a perda dos territórios pontifícios, a Igreja desesperou-se com a perda do território “das consciências”.

No âmbito político, para fazer frente ao ambiente republicano, a estratégia restauradora do Concílio Vaticano I apresentava a Igreja Católica como “sociedade perfeita”, autoconsistente, cujo funcionamento se realizava paralelamente ao Estado, devendo ter para com este relacionamento de colaboração recíproca. Expressão visível desse conceito foi a construção da identidade do Vaticano como um Estado, com as mesmas prerrogativas de qualquer outro.

A consciência a respeito do perigo de tornar-se apenas uma voz entre muitas outras fez com que a Igreja fincasse suas esperanças na construção dessas consciências através da escola católica. Fiel a isso, enquanto pôde usufruir o status de religião oficial do Estado, a Igreja foi a grande defensora da manutenção do sistema estatal de ensino como dominante. Com o aumento da crise entre Estado e Igreja, após 1870, ela tornou-se ardorosa defensora da liberdade de ensino.

O pensamento restaurador pode muito bem ser aquilatado através do principal personagem da Restauração no Brasil: Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, arcebispo de Olinda. Na sua carta pastoral de tomada de posse, em 16 de julho de 1916, Dom Leme traçou como que o marco doutrinário para o movimento de Restauração no Brasil, destacando que o grande mal do Brasil é sua

ineficiência (acusação da inércia das classes dirigentes); e como causas desse mal o documento apontava: a ignorância religiosa em todos os níveis (dos intelectuais aos mais simples); os meios para banir o grande mal: a instrução religiosa, a grande salvação¹⁵. Na mesma carta pastoral Dom Leme assim se manifesta sobre as Escolas Superiores Católicas:

[...] a nós católicos [...] se impõe o dever de darmos os passos necessários para que à mocidade estudiosa se abram Escolas Superiores francamente católicas. Temos o exemplo das nações mais civilizadas do mundo [...] Por que não temos no Brasil? [...] Quem nos dera ver levantar-se no Brasil uma irmã da Universidade de Lauvaina (Dom LEME, *Carta Pastoral*, 120).

A partir de 1921, como bispo coadjutor do Cardeal do Rio de Janeiro, Dom Leme se deslocou para a capital do país dando início a um grande projeto de Restauração da Igreja do Brasil, que passaria necessariamente por três ações: organização da Ação Católica; Luta pela defesa, na Constituição, do ensino religioso para as escolas públicas; criação de escolas católicas, em todos os níveis, especialmente a Universidade Católica.

Em 1929, Dom Leme, criou a “Coligação Católica Brasileira” destinada a coordenar as ações católicas das Confederações Católicas Diocesanas e outras de âmbito nacional como a da Imprensa Católica, a das Bibliotecas e Livrarias Católicas, a dos Operários Católicos, a da Associação de Universitários Católicos (futura JUC), entre outros.

A década de 30 foi marcada pela ação de Dom Leme e de seu programa Restaurador. Em 1932, ele inaugurou o Instituto Católico de Estudos Superiores (ICES), que na sua mente seria o núcleo da futura Universidade Católica. Após a criação do ICES, o tema *criação de Universidade Católica* aparece com menor frequência; talvez porque o caminho já estava traçado, cabendo apenas o trabalho de consolidação da obra já implantada. A

transformação do ICES em “Faculdades Católicas” aconteceria em 1940.

Em 1934, aconteceu o Primeiro Congresso Católico de Educação, iniciativa que congregou os intelectuais católicos do País na busca de soluções práticas de superação do “naturalismo pedagógico” escolanovista. Digna de nota é a observação de que este evento teve presença muito discreta de clérigos, tratando-se de um acontecimento eminentemente laico. Quarenta e sete oradores se inscreveram e formaram-se várias comissões; a quarta comissão, justamente aquela que trataria da Universidade Católica, foi presidida por Alceu de Amoroso Lima.

Nas conferências dessa 4.^a comissão foram apresentados temas como: Universidade Católica no Brasil, sua necessidade e finalidade; Sobre o primeiro passo para a Universidade Católica; Organização e extensão que deve dar-se no ensino universitário; Instituto Normal Católico. O argumento central usado foi o de recordar aos católicos que sua principal preocupação é a do preparo das almas, desde os primeiros anos de vida até cursos de elevada cultura científica; para isto é preciso que haja a escola católica de qualidade e, no caso da preparação dos educadores e profissionais, uma Universidade Católica.

A quarta conferência, com o título *O instituto normal católico*, feita por Laura Jacobina Lacombe em tom apologético, afirmava:

Conseguimos pela nova Constituição a liberdade de ensino; o que isso representa para os católicos, bem o sabem nossos adversários [...]. O ensino católico deve ser o último dique, o último empecilho contra esta avalanche de anarquia moral que desencadeia a desordem social¹⁶.

Ao final do Congresso a 4.^a comissão submeteu à aprovação plenária as principais conclusões; dentre as 13 destacamos apenas estas:

1. Deve ser criada e, o quanto antes, a Universidade Católica Brasileira, com âmbito nacional e para a qual concorram todos os católicos do Brasil.
2. Universidade Católica visa à pesquisa científica e ao ensino superior, em todos os seus ramos, num ambiente religioso e à luz da doutrina da Igreja, trazendo a colaboração dos católicos ao progresso cultural do país.
3. O espírito dessa universidade deve ser, ao mesmo tempo, especulativo e prático, de modo a ter como base os estudos superiores da religião, filosofia e letras, que darão, à nossa universidade, o seu espírito católico, preparando, ao mesmo tempo, novas elites para as várias carreiras liberais e profissionais.

Em 1939, Dom Leme realizou no Rio de Janeiro o *Concílio Plenário Brasileiro*¹⁷, com a participação de cerca de oitenta bispos e com o objetivo de consolidar as iniciativas Restauradoras implantadas. É digno de nota que a carta que celebrou o encerramento desse evento trouxesse, com relação ao conteúdo, muitos elementos semelhantes àquela sua primeira carta de tomada de posse. Nessa também aparece como principal tarefa a melhoria das escolas católicas em todos os níveis.

Em 15 de Janeiro de 1946 foi assinado o decreto lei 8681 autorizando as Faculdades Católicas de Direito e Filosofia e a Escola de Serviço Social a se congregarem constituindo a Universidade Católica do Rio de Janeiro. Um ano mais tarde recebeu da Sagrada Congregação de Seminários e Universidades o título de “Pontifícia”. Em 22 de Agosto do mesmo ano, nove dias após o ato solene de fundação, o presidente da República Eurico Gaspar Dutra assinou o decreto 9632 concedendo as prerrogativas de Universidade à Católica de S. Paulo, que também se tornaria pontifícia em 25 de janeiro de 1947.

Terminando esse tópico sobre a Universidade Católica no Brasil e buscando sistematizar qual a vocação/missão pretendida por seus fundadores, recorreremos à pesquisa de Alípio Casali por ocasião da sua tese de doutorado. No aprofundar o tema Universidade Católica no Brasil, Alípio apresentou depoimentos muito significativos sobre a origem e sentido da Universidade Católica. Esses são alguns dos principais motivos elencados pelos entrevistados:

- a) No depoimento de Sobral Pinto (co-fundador do Instituto Católico de Estudos Superiores, mais tarde Universidade Católica do Rio de Janeiro), percebe-se que o objetivo da criação da Universidade Católica era introduzir no pensamento cultural do Brasil a orientação católica, demonstrando que a fé é perfeitamente compatível com a ciência. A Universidade Católica seria o sinal tangível da superação do pensamento moderno do século XIX de que ciência era demonstração, enquanto fé era apenas invenção dos poetas e místicos exaltados. Dom Leme e Leonel França procuraram demonstrar o erro funesto da incompatibilidade entre fé e ciência.
- b) O depoimento de Padre Pedro Belisário Veloso (secretário das Faculdades Católicas) segue claramente a mesma lógica. A universidade deveria formar a classe dirigente do país, e era fundamental que essa classe dirigente tivesse formação católica. Segundo as palavras do Padre Belisário: *o objetivo era poder formar bem, católicos de alto nível, não só na profissão, na sua vida, mas também com uma base religiosa profunda.*
- c) O depoimento do Padre Artur Alonso, reitor da Universidade Católica do Rio de Janeiro de 1956 a 1962, vai na mesma linha:

A importância da idéia da criação da Universidade Católica era precisamente para dotar a Igreja do Brasil de intelectuais em todos os ramos, formados dentro do espírito cristão, que levassem não só a ciência de engenheiro, advogado ou médico, mas levassem juntamente o conhecimento do evangelho e da doutrina da Igreja nas respectivas profissões.

Os depoimentos apontam para objetivos bem confessionais da Universidade Católica a serviço de interesses corporativos imediatos da Igreja no seu movimento restaurador. Desta forma, a Igreja do Brasil pleiteou, inicialmente, uma Universidade Católica para todo o país, que fosse produtora e difusora de conhecimento nas mais diversas áreas do saber, sob a ótica evangélica, de corte católico. A Universidade Católica seria então a instância intelectual de enfrentamento do secularismo da cultura brasileira, a prova concreta de um exercício de intelectualidade que integraria ciência e fé.

Alípio Casali considera que a Igreja, tendo empregado todas as suas forças para a produção e mobilização de intelectuais católicos leigos, ingressou com eles numa luta pela hegemonia, esquecendo-se de um novo “bloco histórico” (expressão gramsciana) em formação. Os depoimentos colhidos indicam que a Igreja enquadrarse numa orientação de centro, conservador-reformista, destinada apenas à formação da elite do país¹⁸.

*O CELAM e a identidade da Universidade Católica para a América Latina*¹⁹

Este estudo vai se encaminhando para uma compreensão da Universidade Católica nesses últimos 40 anos, ou seja, após a celebração do Concílio Vaticano II que, como vimos, foi o grande divisor de águas para a Igreja Católica; e, em decorrência disso, para todas as entidades a ela relacionadas.

Com o anúncio de mudanças profundas dentro da Igreja

Católica, o Concílio Vaticano II exigiu que as várias Conferências Episcopais atualizassem para as próprias realidades histórico-culturais as grandes linhas apresentadas nos documentos Conciliares. O departamento de educação do DEC – CELAM (Conferência Episcopal Latino-Americana), desafiado pela *Declaração Gravissimum Educationis*, organizou em 1967, em Buga, na Colômbia, dois encontros sobre a Universidade Católica na América Latina.

Os dois encontros realizados no mês de fevereiro de 1967 tiveram a participação de peritos das áreas de saber, ou seja, reitores e professores universitários, teólogos, assessores de movimentos apostólicos e militantes estudantis de diversos países da América Latina²⁰. O texto conclusivo situou muito bem as pretensões dos mesmos:

Os textos, que ora publicamos não pretendem ser senão uma contribuição dos Departamentos de Educação (DEC) e de Pastoral Universitária (DPU) do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), para a necessária revisão da atuação da Igreja no campo universitário, exigida pelo espírito do Concílio Vaticano II (CELAM, *Os cristãos na universidade*, n. 9).

Os documentos procuram focalizar o trabalho da universidade como uma instituição crítica por excelência, capaz de oferecer ao ser humano os elementos essenciais para suas principais respostas existenciais. A Universidade Católica tem uma dupla missão:

- a) Como universidade, deve ser centro de elaboração e irradiação de cultura autêntica, procurando ser consciência viva da comunidade humana à qual pertence. Incidirá na cultura através do cultivo de um diálogo das ciências, artes, filosofia e religiões, não se esquecendo de ter um modelo de gestão que mude sua estrutura de poder, quebrando monarquismos estatal, eclesiástico, ou outro de qualquer ordem. Manterá um diálogo vivo com a sociedade e principalmente na América Latina levará avante a bandeira

da melhoria da educação primária e secundária e também defenderá políticas que visem democratizar o acesso ao ensino superior (CELAM, n. 17-19).

- b) Como católica, segundo o que o Concílio Vaticano II entendeu da presença da Igreja na educação, preocupar-se-á em criar um ambiente animado pelo espírito evangélico de liberdade e caridade e orientar toda a cultura humana para a mensagem da salvação, iluminando pela fé o conhecimento que os alunos vão adquirindo do mundo, da vida e do homem. O “católico” deverá ser inspiração e a alma da própria universidade aproximando, dialogicamente, o cristianismo da cultura. As universidades católicas deverão se destacar pelo nível científico, teológico e, mais ainda, pelo espírito de diálogo, liberdade, respeito à pessoa e compromisso com a sociedade. Somente assim ela permitirá que o ser humano encontre respostas às perguntas mais inerentes à condição humana: que lugar o ser humano ocupa nesse mundo? Qual o sentido último do trabalho? Qual seu sentido em relação ao Reino de Deus? (CELAM, n. 23).

Segundo pesquisa realizada por Santos Neto e organizada na sua dissertação de mestrado, os documentos de Buga tentaram sugerir formas de superação para os vários problemas que caracterizavam as Universidades Católicas na América Latina:

1. Com relação à identidade da Universidade Católica na América Latina, o documento afirma que toda investigação realizada na universidade só terá significatividade se próxima à realidade cultural e social da América Latina, sendo a comunidade vista como parceira e destinatária primeira da presença da universidade.
2. Diante da inexistência de pesquisa, o documento afirmou que a Universidade Católica deveria ser *cultivo sério e*

desinteressado da ciência (CELAM, n.17); e que as ciências sociais deveriam ter campo aberto para a livre investigação (CELAM, n. 23).

3. No campo da gestão, frente à burocracia paralisante, a universidade deveria *rever a estrutura de poder, promovendo em todos os níveis a participação dos professores e alunos no governo da instituição* (CELAM, n. 26).
4. Contra a falta de condições de trabalho dos professores, o documento orientava que se criasse *o regime de tempo integral para a maioria dos professores* (CELAM, n. 26).
5. Diante da despolitização em muitas universidades, Buga dizia que

a universidade deve oferecer condições para que os universitários possam assumir criticamente sua responsabilidade de participação no processo político em vista do bem comum (CELAM, n. 39).

6. Quanto à identidade católica, afirmava que

elemento essencial para qualquer Universidade Católica é a faculdade de Teologia de alto nível, com capacidade de relação dialógica com os ramos do saber (CELAM, n. 24-25).

7. Quanto à dificuldade de acesso das classes populares citava:

A conveniência de um amplo sistema de empréstimos; e ainda quando ao crescimento excessivo das universidades católicas, dizia ser preferível melhorar as Universidades Católicas existentes e procurar os outros caminhos indicados antes de pensar na criação de novas Universidades Católicas (CELAM, n. 24)²¹.

Conclusão

Ao menos em tese, gostaríamos, e pretendemos nos esforçar para que nesse novo contexto social a universidade ressurgisse como produtora de ciência e readquirisse o importante papel no campo estratégico-político dos Estados atuais. E venha a ser, segundo Edgar Morin “catedral da produção do conhecimento que conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque ela se incumbem de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la”.

Para que isto aconteça precisamos buscar um ambiente universitário capaz de trabalhar um novo modelo de inteligência e um novo modelo de conhecimento que por sua vez gere novas predisposições para o espírito humano tornando-o capaz de propor e resolver problemas. Isto só será possível segundo Morin se, da interdisciplinaridade, tentada até agora, conseguirmos, de fato, chegar à transdisciplinaridade associada a esta reforma do pensamento onde um conceito de causalidade unilinear e unidirecional seja substituído por um conceito de causalidade circular e multireferencial.

Que, nos questionamentos que haveremos de sempre estar fazendo a respeito do nosso trabalho dentro do Ensino Superior, exista aquele que nos proporcione rever: Que tipo de conhecimento estamos produzindo? E mais ainda: Que tipo de “pessoa no mundo”, estamos forjando?

As Universidades Católicas, pela sua confessionalidade, têm encontrado espaços importantes para articular uma nova forma de presença no campo universitário. Isso está acontecendo principalmente por uma nova “pessoa jurídica” que, pouco a pouco, ganha significatividade e espaço: a comunidade educativa. Concebida a partir da “real” participação de todos aqueles que convivem e trabalham juntos: alunos, professores, corpo diretivo, funcionários, e comunidade, torna-se o “locus” por excelência da experiência universitária. Através dela, docentes e discentes, direção e funcionários e comunidade transpõem seus muros hierárquicos e disciplinares, na produção e difusão do saber comunitariamente

construído através da ecologia das idéias que respeitam e reúnem a diversidade das práticas sociais.

O resultado dessa prática, acreditamos, será perceptível através dos perfis profissionais daí saídos. Terá forjado estrutura humana, competências e habilidades para as novas conquistas deste tempo onde segundo Marcel Proust: “Uma verdadeira viagem de descoberta não é de pesquisar novas terras, mas de ter um novo olhar”.

Na busca deste novo olhar e das esperanças que daí brotam, vale a pena investir numa nova educação que contemple seriamente o paradigma da complexidade.

Notas

¹ A Universidade de Heidelberg (Alemanha) nasceu a partir do decreto do Papa Urbano VI em 1385 e começou a funcionar com os cursos de Teologia, Filosofia e Direito. Em 1388 teve início a faculdade de Medicina. Hoje conta com cerca de 27 mil alunos, sendo 15% desses provenientes de 128 países.

² É digno de nota o trabalho de estudo e análise sobre o sistema universitário francês publicado em 1998, com o título: *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. O “Relatório Attali”, como foi chamado o documento elaborado a partir do estudo na França, é apenas um exemplo. Reflexão semelhante desenvolve-se em praticamente todos os países da Europa e no Japão e EUA (NEVES, 1999).

³ Jacques Attali, em entrevista a Sophie Bessis, chama de *delito de iniciado cultural* o fato de que filhos de famílias com formação universitária possuem não só esse “capital cultural”, caro a Pierre Bourdieu, senão também outra coisa essencial, o conhecimento das redes que lhes permitem saber como formar-se melhor. Desta forma pode-se dizer que só um número bem reduzido de jovens tem acesso ao verdadeiro ensino superior. No mundo inteiro se assiste a um prolongamento do ensino primário e quase o desaparecimento do ensino secundário. Há uma grande aproximação entre o ensino primário e o superior e este, em contrapartida, divide-se em duas: a educação “superior inferior”, aberta a todos, que vai em geral desembocar do bacharelado e na graduação. A verdadeira educação

superior, que em inglês se denomina “Postgraduate”, por sua parte oferece direito de admissão cultural e social. É assim, afirma Attali, que se perpetuam as desigualdades apesar da aparência democrática (www.unesco.org/courier/1998_09/sp/dossier/txt35.htm).

⁴ Paradigma seria uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica (KUHN, 1994, p. 225). Refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. Implica uma estrutura que gera novas teorias e está no início delas.

⁵ O processo de humanização se dá através da educação. Conhecer para agir educadamente. Conhecer para agir eticamente, para resolver problemas e para bem avaliá-los, para construir e aplicar na vida. O conhecimento que a educação busca está ligado a “saberes” que devem convergir para o desenvolvimento da capacidade de captar, esclarecer, e, sobretudo responder validamente à vida e às suas perguntas mais profundas (PELLEREY, 1995, p. 12).

⁶ A primeira universidade do Brasil foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criada no dia 7 de setembro de 1920 através do decreto n.º 14.343, do então presidente Epiácio Pessoa, como parte das comemorações da Independência do Brasil. Inicialmente denominada Universidade do Rio de Janeiro, teve seu nome modificado para Universidade do Brasil em 5 de julho de 1937. O curioso é que a criação dela esteve vinculada à visita de um importante estadista estrangeiro para o qual as autoridades brasileiras queriam oferecer um título honorífico.

⁷ Esse é um dado curioso que interferia no que é o mais específico da cultura universitária “o universalismo”. Com o Padroado, não existia um verdadeiro ensino secular. Os funcionários do governo e entre eles os professores prestavam juramento de fé católica; os estatutos das faculdades proibiam a professores e alunos ofensas à religião oficial; os doutorandos de Medicina eram proibidos de apresentar teses que contivessem princípios ofensivos à religião e à moral que ela legitimava (CUNHA, 1986, p. 86).

⁸ Em 1864 temos 826 alunos inscritos nas Faculdades de Direito do Recife e de S. Paulo contra 116 alunos matriculados em Escolas Técnicas.

⁹ As faculdades isoladas foram, por assim dizer, a matriz fundante da universidade brasileira. Nesse período surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior do Brasil com o nome de universidade.

¹⁰ A reforma que apaixonadamente se discutia dia e noite, na faculdade de Filosofia da USP, em 1968, era: “Abrir vagas, ampliar o corpo docen-

te, aumentar verbas e recursos, criar cursos básicos para integração de toda a universidade, pôr um fim na tirania da cátedra, instaurar os departamentos com seus colegiados”. Fora com a universidade elitista e de classe! Universidade crítica, livre e aberta (CHAUÍ. *Folha de São Paulo*, 22-01-84 apud PILETTI, 1997).

¹¹ A cátedra era considerada como um cargo docente individual, organizada à base do mérito comprovado em uma área do conhecimento, através de concursos acadêmicos. O “lente-catedrático”, como era chamado o professor catedrático, considerava-se e era considerado como proprietário daquela área de conhecimento. O termo estendeu-se também para “repartição administrativa” – ali também o catedrático era único responsável pela repartição e pelos docentes que dela fizessem parte. Como podemos ver, a “cátedra” caracterizava-se como cargos de provimento vitalício e o professor investido permanecia pelo resto da vida. Essa situação de vitaliciedade gerava situações discriminantes e de poder hegemônico que dificultava a democratização da universidade (STELA; GRACIANI. *O ensino superior no Brasil*, 1982, p. 81 ss).

¹² A SBPC (Sociedade brasileira para o progresso da ciência) apontava a necessidade de mudanças na universidade para ajustá-la ao processo de desenvolvimento da economia. A SBPC nasceu em 1948, catorze anos depois da fundação da Universidade de São Paulo, como fruto de um movimento de afirmação do pensamento científico, bastante motivado pela chegada ao país de grandes cientistas europeus.

¹³ Com a volta da democracia é instalada em fevereiro de 1987 a Assembléia Nacional Constituinte que em 5 de outubro de 1988 promulga a nova Constituição brasileira. A nova Constituição, trazendo novas perspectivas para a educação no país, impõe que seja estabelecida uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

¹⁴ Alguns exemplos: A Universidade Estadual de Londrina, uma das cinco universidades públicas mantidas pelo estado do Paraná, atendia no ano de 2000 12.800 alunos na graduação e mais 1500 na pós. Na área de pesquisa, havia 303 projetos em andamento e 161 grupos de pesquisa cadastrados. Poucos desses projetos tinham financiamento externo e não havia praticamente apoio financeiro direto com recursos próprios, contando os autores dos mesmos com apenas a infra-estrutura e seus próprios recursos.

¹⁵ Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra – Carta Pastoral ao Clero e fiéis da Arquidiocese de Olinda, 16 de julho de 1916.

¹⁶ CONFEDERAÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Anais do Primeiro Congresso Católico de Educação, Rio de Janeiro, 1935.

¹⁷ Riolando AZZI ressalta que esse Concílio foi o ponto alto de Romanização da Igreja do Brasil e seu enquadramento no espírito tridentino e ultramontano (AZZI. *Catecismo popular no Brasil*, 1978).

¹⁸ CASALI, Alípio. *Universidade Católica no Brasil: elite intelectual para a restauração da Igreja*. 1989. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

¹⁹ Para uma compreensão da presença universitária da Igreja Católica na América Latina faz-se necessária uma aproximação aos documentos, pós-conciliares Latino-Americanos de Buga (Colômbia). Procurando traçar os caminhos de consolidação e instituição da Universidade Católica Brasileira, utilizei-me dos estudos realizados por Elydio dos Santos Neto e condensado na sua Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião, defendida na PUC, São Paulo, com o título: *Universidade Católica e transformação da sociedade: gênese e impactos do documento de Buga*.

²⁰ CELAM. *Os cristãos na universidade. Conclusões de Buga*. Petrópolis: Vozes, 1970.

²¹ SANTOS NETO, Elydio dos. *Universidade Católica e transformação da sociedade: gênese e impactos do documento de Buga*. 1993. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

²² Op. cit.

Referências bibliográficas

CASALI, Alípio Marcio Dias. *Universidade Católica no Brasil: elite intelectual para a restauração da Igreja*. 1989. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CELAM. *Os cristãos na universidade. Conclusões de Buga*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna*. Introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1992.

CUNHA, Luiz Antonio. Critérios de avaliação e credenciamento do ensi-

no superior: Brasil e Argentina. In: VELLOSO, Jacques (Org.). *O ensino superior e o Mercosul*. Brasília: Garamond, 1998a.

_____. A Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: *Revista Avaliação*, v. 3, n. 2, p. 46-78, 1998b.

_____. *A universidade temporã*. Da Colônia à era de Vargas. 2. ed. revista e ampliada, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: ASA, 1996.

DIAS, Fernando Correia. *Construção do sistema universitário no Brasil*. Memória histórica do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília: CRUB, 1989.

EAGLETON, Terry. *As Ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *O Ensino superior no Brasil*. A Estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

GUTHRIE, W. K. C. *Os filósofos gregos de Tales a Aristóteles*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LAMPERT, Ernâni (Org.). *A universidade na virada do século XXI*. Ciência, Pesquisa e Cidadania. Porto Alegre: Sulina, 2000.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. *Universidade no limiar do terceiro milênio*. Desafios e tendências. Santos: Universitária Leopoldianum, 2002.

MORIN Edgar. *Ciência com consciência*. 4. ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade*. A reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFERN, 2000b.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *O Pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

_____. *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins Codex, Portugal: Publicações Europa-América, [s. d.].

NEVES Abílio Afonso Baeta. O ensino superior: crescimento, diferenciação, qualidade e financiamento. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Orgs.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

OLIVEIRA, Betty. *As reformas pombalinas e a educação no Brasil*. São Paulo: UFSC, 1973.

RIBEIRO Darcy. *A universidade necessária*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTOS NETO, Elydio dos. *Universidade Católica e transformação da sociedade: gênese e impactos do documento de Buga*. 1993. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI Dermeval. *Política e educação no Brasil*. O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez, 1989.

STELA, Maria; GRACIANI, Santos. *O ensino superior no Brasil*. A estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

TOFFLER, Alvin. *Criando uma nova civilização*. A política da terceira onda. São Paulo: Record, 1994.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, 1995.

A Práxis no Cotidiano Escolar: Realidade e Possibilidades de Ação¹

Maria de Fátima Piconi

Graduada em Pedagogia

Mestranda em Educação pelo Centro UNISAL

Professora no Ensino Fundamental em Nova Odessa/São Paulo

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 necessária 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.

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.

Palavras-chave

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

Key-words

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 (VÁZQUEZ, 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 *tabula 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 aos 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 à 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 tem recebido do meio empresarial, bem como uma breve abordagem dos instrumentos utilizados pela instituição para atender ao apelo capitalista e à 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 consideravam livres. 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 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, a 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 tornava-se difícil essa adaptação, uma vez que 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, 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 deveu a uma questão moral deste ou daquele povo, mas sim ao processo de mudança na forma de trabalho trazido 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, 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, aos processos de trabalhos trazidos pela industrialização.

1.2 A instituição das Escolas 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” (ENGUIA, 1989, p. 89).

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 (apud ENGUIA, 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 frequência, mais longe do que nossa imagem de “João, o Bom” nos permitia supor. Além de suas habilida-

des práticas, desenvolviam seus conhecimentos teóricos na medida das possibilidades de seu contexto e de sua época, então, não tão cingidas à escola (ENGUIITA, 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. Fez-se então com que houvesse uma grande circulação de manuais práticos, publicações periódicas e enciclopédias. Ao lado dessa rede formal e informal de capacitação profissional, acrescentam-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 gerida 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 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, embutir 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” (ENGUIITA, 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 também 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, 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 doutrinamento ideológico para o doutrinamento material, inculcando 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, em que 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 tinha 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 às 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, 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 ser subordinados e subjugados.

A instituição, a partir da normatização, cumpre a tarefa de gerar controle. Controle este, que serve tanto para os patrões quanto 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 a 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: ambiente controlado 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 aplicadas 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, enraizando 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, fazem com que sistemas de ensino acentuem o processo 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) produz 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 sócio-cultural.

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 lutas sociais, 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”, e seriam alcançados mediante uma profunda e atuante “reforma intelectual e moral”, possível somente a partir do momento em que a classe proletária se tornasse 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 gramsciniana 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 (1995), *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 negativa⁸, de maneira a contribuir como um alerta às nossas consciências para a liberdade do espírito, presente em nossa capacidade de reflexão crítica, seja 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 provisoriidade 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 subjogados 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 currículo: 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 estabelecem 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, p. 32). Com isso cai por terra a crença daqueles que vêm 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 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, p. 38). 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 a 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, cuja 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, p. 72).

Silva apresenta-nos 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 importantes 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, p. 22).

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, não importa, depende de acreditar 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 reservados às elites, mas ter consciência de que o conhecimento oficial lhe servirá de instrumento na luta para a transformação da sociedade.

4. Considerações finais

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 incutir 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: uma nova administração, não mais centrada nas relações de poder, mas sim um projeto de administração democrático 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 copiadore 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 da 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 se instrumentalizar 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. Aveso 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 gramsciniana 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 1939 em meio ao império de fascismo e do nazismo e a degeneração do comunismo, todos vistos pelos filósofos, formas de governo totalitário. Seus principais autores foram: Max Horkeimer, T. W. Adorno, Jurgen Habermas e Walter Benjamin, entre outros.

⁸ Sobre o assunto consultar obras como 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

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

CHAUÍ, 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. (Col. Os Pensadores).

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. 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: *Identities 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, 2000.

A Academia e o Problema do Público e do Privado: Aspectos Históricos da Relação da Universidade com a Empresa

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Doutora em História, Filosofia e Educação pela FE da UNICAMP
Pós-Doutoranda em “Política, Ciência e Tecnologia Educacional” na UNICAMP
Docente do PPG em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná
Pesquisadora do Núcleo de Estudos
e Pesquisas em Ensino Superior (GEPES) da FE da UNICAMP

Resumo

À medida que as idéias de Estado centralizador e planejador vão se “enfraquecendo”, ou seja, que os princípios liberais vão se impondo, o conhecimento tende a ganhar esse caráter de político estratégico – libertário – ou de “mercadoria”, no sentido de se fazer valer os interesses econômicos dos capitalistas. O poder “emancipatório”, em sua capacidade de incrementar o diálogo e as possibilidades de ação das coletividades, passaria pela idéia de que ao mesmo tempo em que a ciência deve romper com o “senso comum” no sentido de se desenvolver analítica e formalmente, ela deve retornar ao senso comum enquanto disponibilidade e acessibilidade, ainda que seu registro formal deva ser traduzido para uma linguagem mais “funcional”. Mas há quem pense que ao servir aos interesses imediatos dos empresários, a ciência tenderia a médio ou longo prazo, ou ainda, de modo indireto, a favorecer toda a “comunidade”, pois o desenvolvimento social em seus mais variados aspectos passaria pelo incremento das empresas. Essa visão traz em si o preconceito de que apenas a empresa seria uma instância de auto-organização, isto é, capaz de agenciar saber e promover benefícios comuns.

Abstract

As the State's centralized and planner get weaker, that is, the liberal principles are being imposed, the acknowledgement tends to earn this political strategic character – liberation – or as “articles”, in the sense of making worth the capitalist's economic interests. The “emancipation” power, in its capacity to develop the dialogue and the possibilities of action of the collectives, through the idea that at the same time that science must disrupt “common sense” in the sense to develop analytical and formal is should return to common sense according to the availability and accessibility, even though its formal registration should be translated to a more functional language. But there are people who think that in serving the immediate interests of the entrepreneurs, science tends to for a medium or long term, or even, in an indirect manner, benefit all community, because the social development in its several aspects lead to the growth of the companies. This point of view brings in itself that the company is only a spot for self-organisation, that is, able to manage and promote common benefits.

Palavras-chave

Liberalismo – Universidade Pública – Pesquisa – Universidade-Empresa – Ciência – Tecnologia.

Key-words

Liberalism – Public University – Research – University-Enterprise – Science – Technology.

O conhecimento científico enquanto público pode ser pensado sob diversos aspectos. Assim, diz-se que um saber é público quando está aberto às críticas, pode ser “verificado” “incrementado”, “contestado”, “corroborado”, “refutado”, “aplicado”. Pode-se, ainda, conceber o saber científico como evoluindo segundo os princípios de equilíbrio – desequilíbrio – reequilíbrio ou por assimilação e acomodação, num movimento de formação de um patrimônio coletivo. Mas, numa perspectiva mais política do que epistêmica, o saber pode ser público conforme as formas pelas quais é gerado e os fins que visa. De modo que o entrelaçamento da ciência com a

ética e a política sempre passa pela questão da sua dimensão pública, “antes” mesmo de se falar de “verdade” e “aplicabilidade”. Nesse sentido, Weber afirmara que, antes de ser “objetivo”, o saber sempre é produto de uma decisão que envolve “valores”. O que coadunaria com a idéia de que em sua perspectiva histórica, o saber é sempre um saber de classe, ou seja, sua objetividade “epistemológica” não o isenta de suas raízes “políticas”, ainda que M. Weber concebesse uma autonomia da esfera acadêmica frente à política, no sentido de precisar o caráter não-heterogêneo das atividades próprias de cada uma¹. Somente as linhagens positivistas insistem em uma “neutralidade” e numa objetividade imaculadas do saber. Sem querer entrar no amplo debate em torno das relações entre ciência e ideologia, viso abordar algumas questões referentes às dimensões públicas e privadas da ciência, ou seja, até que ponto pode-se falar de um uso privado do conhecimento público e um uso público do saber privado?

No livro *O pós-moderno*, Lyotard (1985)² identificou uma tendência segundo a qual o conhecimento teria cada vez mais um caráter estratégico, ou seja, perderia sua aura de “público”, tendendo a converter-se cada vez mais em “mercadoria”, ou seja, em bem privado, escasso, cujo uso por um priva os outros do bem em questão. Nesse sentido, as ciências humanas tenderiam a ser marginalizadas, no que concerne aos “financiamentos” em função da sua ineficiência ou não “aplicabilidade”. Mas há pensadores que acreditam no caráter fundamental das ciências humanas para a emancipação das comunidades “oprimidas” ou “excluídas”. Desse modo, as ciências humanas seriam incorporadas nos programas de partidos de esquerda, bem como nos movimentos de organização social e política das comunidades ou da auto-organização social. Dever-se-ia criar mecanismos coletivos para que o saber por elas produzido fosse sendo agenciado coletivamente pelas “prefeituras” e as mais diversas associações com vista a “servir” não de modo centralizado, mas sobretudo espraído.

À medida que as idéias de Estado centralizador e planejador vão se “enfraquecendo”, ou seja, que os princípios liberais vão se

impondo, o conhecimento tende a ganhar esse caráter de político estratégico – libertário – ou de “mercadoria”, no sentido de se fazer valer os interesses econômicos dos capitalistas. O poder “emancipatório”, em sua capacidade de incrementar o diálogo, e as possibilidades de ação das coletividades, passariam pela idéia de que ao mesmo tempo em que a ciência deve romper com o “senso comum” no sentido de se desenvolver analítica e formalmente, ela deve retomar ao senso comum enquanto disponibilidade e acessibilidade, ainda que seu registro formal deva ser traduzido para uma linguagem mais “funcional”.³ Mas há quem pense que ao servir aos interesses imediatos dos empresários, a ciência tenderia a médio ou longo prazo, ou ainda, de modo indireto, a favorecer toda a “comunidade”, pois o desenvolvimento social em seus mais variados aspectos passaria pelo incremento das empresas. Essa visão traz em si o preconceito de que apenas a empresa seria uma instância de auto-organização, isto é, capaz de agenciar saber e promover benefícios comuns. Assim, a diferenciação de público e privado seria meramente formal, pois, na prática, o agente do bem público não seria o governo, muito menos entidades “não-lucrativas”, quer dizer, auto-organizacionais, cooperativas etc, nem no sentido puro, nem no misto, ou seja que combinam benefícios imediatos em termos de melhorias do nível de vida dos seus participantes e ainda com fins lucrativos. As empresas tornar-se-iam os agentes mais eficazes na promoção do “bem comum”, uma vez que somente elas reuniriam racionalidade e eficiência na autogestão.

Quando se pergunta onde deve ser produzido o “conhecimento”, quem deve produzi-lo e quem deve financiá-lo e ainda quem deve decidir o que vai ser pesquisado, essas perspectivas acima sempre se apresentam com maior ou menor freqüência. São questões que permitem, num processo socrático, isto é maiêutico, “captar” os pontos de vistas e as contradições dos próprios acadêmicos a respeito dos limites entre “público” e do “privado” na academia. Para muitos, que professam o credo liberal, essa diferenciação não teria razão de ser.

Para uma abordagem inicial da “esfera” do público e do

privado no setor acadêmico, principalmente em sua correlação com empresa, analiso uma caracterização proposta por Ziman (1989)⁴. Trata-se de uma abordagem que, de um certo modo, possibilita um enquadramento da atividade científica segundo as categorias do público e do privado. Ziman (1991)⁵ chama a atenção para formas de gestão e desenvolvimento da atividade científica. Sua análise tem como referência as mudanças que estariam ocorrendo nas universidades da Grã-Bretanha. Ele enfoca o impacto dos “consorciamentos” entre universidades e empresas, nas esferas de organização e administração da atividade científica em geral e suas conseqüências tanto para a formação dos cientistas como para os modos tradicionais de produção de conhecimento. Resta saber se essa nova forma incorporará as melhores tradições das suas antecessoras.

O quadro apresentado por Ziman (1989) de certo modo possibilita mais o esboço de dois “tipos ideais” de pesquisadores, do que aspectos propriamente históricos. Numa tipologia enquadrar-se-iam aqueles que atuam nas universidades ou em Instituições Acadêmicas de Pesquisa, e que ele denomina SAVANTS, que são os indivíduos que buscam conformar-se a um conjunto de normas⁶, do tipo originalmente proposto por Merton (1974)⁷, que são os seguintes:

- COMUNALIDADE – os resultados da investigação devem ser divulgados e ter fácil acesso a todos para que possam contribuir para o estoque do conhecimento.
- UNIVERSALIDADE do conhecimento que deve valer para todas as pessoas em todo o tempo.
- DESINTERESSE – o cientista seria motivado pela paixão do saber, um interesse altruísta pelo benefício da humanidade. A glória é o reconhecimento da utilidade de seu trabalho e de sua dedicação à ciência.
- ORIGINALIDADE – que chega a constituir um dos critérios mais rígidos no julgamento feito pelos pares. Ser original é uma qualidade essencial na formação do pesquisador.

- **CETICISMO ORGANIZADO** – significa a suspensão de qualquer julgamento prévio, uma posição de imparcialidade absoluta diante dos fatos, julgando-os somente quando provas forem dadas sobre a sua existência.

Uma outra “tipologia” em conformidade com as idéias de Ziman (1989) caracteriza os cientistas que atuam nos laboratórios de empresas, os chamados Engenheiros e Cientistas Qualificados – QSES – como enquadrados nas seguintes “regras”:⁸

- **PROPRIEDADE** – seria a regra do meio empresarial que diz sobre o respeito ao direito da propriedade que o empregador tem sobre os resultados da pesquisa. É uma propriedade que garantirá a exploração e a venda do conhecimento e é através disso que a empresa terá lucros.
- **LOCALISMO** – o pesquisador precisa resolver um problema específico, geralmente tecnológico, sem se preocupar se ele é aplicável em situações diferentes daqueles para os quais foi concebido.
- **AUTORITARISMO** – a atividade científica desenvolvida na empresa está ao sabor de demandas específicas das autoridades, onde sua direção e objetivos estão totalmente delimitados por demandas dos gerentes, pelas exigências de competição do mercado ou às estratégias da empresa. A autoridade direcionará os métodos, os prazos e os resultados.
- **ENCOMENDAS** – a originalidade da pesquisa cede lugar à necessidade de responder a problemas práticos e que exigem respostas urgentes, antes que originais. São as pesquisas encomendadas pelos gerentes das corporações.
- **ESPECIALIZAÇÕES** – que são exigidas do pesquisador pela empresa. Na pesquisa empresarial, conceitos e métodos são habilidades requeridas para se lidar com um tipo particular de problema. Nesse caso, o método torna-se sinônimo de técnica e é a especialização que vai garantir o sucesso na carreira.

Os órgãos gestores de Ciência & Tecnologia (C&T) fazem uma substituição do modelo CUDOS, representado pelos SAVANTS, pelo modelo PLACE, adotado pelos QSEs, como se os primeiros fossem empecilhos ao desenvolvimento da ciência. O simples abandono desse modelo pode ser altamente indesejável para o desenvolvimento científico.⁹

Ainda que as indústrias tenham os seus centros de pesquisas particulares, elas mantêm estreito relacionamento com as universidades públicas, uma vez que, estando estas com quadros e níveis de pessoal mais avançados, eles podem desenvolver vários projetos de pesquisa vinculados com a “iniciativa” privada, desenvolvendo convênios nas mais diversas áreas. Aponto alguns aspectos históricos da relação universidade pública-empresa.

O interesse das indústrias na pesquisa acadêmica está se intensificando, na razão direta da dependência dos produtos e serviços de novos conhecimentos científicos fundamentais que as tornem competitivas num mercado altamente dinâmico. O interesse das universidades, por sua vez, repousa na necessidade de identificar novas fontes de financiamento para suas atividades de pesquisa, diante da redução da capacidade do Estado em garantir, sozinho, os custos crescentes destas atividades.

Entretanto, o estabelecimento de relações universidade-empresa não ocorre sem alterações na organização da pesquisa acadêmica e nas funções tradicionais da universidade. Há um posicionamento entre intelectuais que vê tais alterações influenciando apenas na forma de gestão das atividades acadêmicas, nos objetivos de pesquisa e no comportamento dos pesquisadores. A oposição, no entanto, vê na aproximação universidade-empresa uma ameaça à tradição secular da universidade enquanto instituição preservadora do ideal da ciência como um bem coletivo. Os consorciamentos estariam modelando, inclusive, a base do conhecimento e os caminhos de acesso a ele não pelo seu valor social, mas por interesses privados de grupos sociais muito específicos.

A ciência ora vinculada ao Estado, ora à Igreja, enquanto atividade socialmente reconhecida, ou atividade institucionalizada,

florescia e desaparecia em diferentes sociedades de acordo com as condições morais, éticas, religiosas e econômicas de um dado momento histórico em uma dada região. O seu desenvolvimento só foi possível quando houve uma maior pluralidade de interesses sociais e culturais, ocorridos no Norte da Europa no século XVII. Antes disso, os cientistas eram vistos como filósofos ou pessoas com interesses exóticos e sem qualquer significação social.

A vinculação da atividade de pesquisa com a instituição universidade só vai ocorrer na Europa do século XIX, na Alemanha. Ben-David,¹⁰ explica essa primazia do caso alemão como resultante da característica particular dos intelectuais daquele país que, diferentemente de seus colegas franceses e ingleses, não pertenciam às classes rica ou nobre. Dessa maneira, os intelectuais alemães teriam ido para as universidades como estratégia tanto para ter algum tipo de poder político quanto para garantir recursos para sua sobrevivência. Quando à universidade de Berlim, no ano de 1908, começa a abrigar os cientistas e transforma a atividade de pesquisa em uma qualificação necessária para a carreira docente; inaugura-se um novo paradigma de universidade que vai ser imitado no restante da Europa.

O sucesso da experiência alemã foi importante para a profissionalização da atividade científica, viabilizando o surgimento de profissionais de pesquisa e a organização da atividade científica. A ciência começa a ter com a tecnologia uma estreita relação, cujo resultado começa a ser demandado pelo setor produtivo. Dessa forma, o prestígio da pesquisa alterou as funções da universidade, que até então eram restritas à formação de profissionais liberais e de uma elite culta.¹¹ Essa será a primeira revolução científica que levou a pesquisa definitivamente para dentro da universidade e transformou os professores em pesquisadores.

Como a Instituição Universidade criou em torno de si um ideal de autonomia em relação à sociedade, a pesquisa realizada no seu interior estaria também abrigada das investidas da ordem social ou política, seguindo seu curso livre sem ordens ou subornos.¹²

Nas Universidades alemãs e nas européias, a origem humanista de seus intelectuais levou a um debate, com profundas divergências, sobre a oportunidade de se desenvolver ciência aplicada dentro da universidade. Dessa forma, o modelo de universidade que prevaleceu na Europa no final do século XIX e consolidou-se no século XX excluía os setores de ciências aplicadas, como as engenharias e tecnologias, que se desenvolveram em institutos tecnológicos.¹³ Os europeus temiam que a pressão externa, principalmente do setor produtivo, sobre a pesquisa acadêmica pudesse restringir a autonomia da ciência. Tiveram como opção manter as atividades de pesquisa acadêmica dentro dos limites da pesquisa básica.

É nos Estados Unidos, durante e após a Segunda Guerra Mundial, que a atividade de pesquisa vai encontrar um amparo nos financiamentos,¹⁴ pois como a tradição acadêmica anglo-americana era de instrução prática integral, ela foi, desde seus primórdios, muito mais liberal na concepção da atividade científica e mais receptiva à pesquisa com objetivos práticos.

As Universidades Americanas absorveram o princípio de que seu papel consistia não só na formação de intelectuais, mas também de profissionais que seriam demandados por um mercado de trabalho que buscava cada vez mais profissionais com formação em pesquisa. Mesmo sabendo que um treinamento científico dirigido para problemas práticos tinha como consequência limitações teóricas, apostaram nessa opção, formando estabelecimentos de sistemas de pesquisa organizados em institutos ou centros vinculados aos departamentos acadêmicos. Trouxeram os laboratórios e as organizações de pesquisa para se desenvolverem dentro do espaço acadêmico, enquanto na Alemanha, a rigidez da pesquisa surgida dentro da estrutura universitária fez com que os laboratórios e organizações de pesquisa surgidas dentro universidade fossem se desenvolver fora de seus muros.¹⁵

O fato das universidades européias terem sido sempre reticentes às mudanças, enquanto suas congêneres americanas

tendiam a ser muito mais pragmáticas perante necessidades de ajustamentos organizacionais, levou a que essas últimas se adequassem muito mais rapidamente aos novos requisitos sociais e econômicos surgidos do acelerado processo de industrialização do final do século XIX. Essa mesma característica vai explicar também por que no final da década de 1960, as universidades americanas também foram pioneiras no estabelecimento de relações de cooperação com o setor empresarial, quando os recursos federais para pesquisa acadêmica começaram a declinar no mundo todo.¹⁶

Nas décadas de 1950 e 1960, as universidades americanas acumularam um significativo potencial de conhecimentos científicos, quando os recursos federais para pesquisa fluíam com estabilidade. Por outro lado, havia uma forte competição entre as indústrias americanas, impondo, de certa forma, a necessidade de uma renovação tecnológica que só poderia ser feita à custa de novos insumos científicos. Essas duas variáveis vão transferir a sede da esfera da decisão única dos atores acadêmicos e empresariais para o governo federal,¹⁷ que vai criar condições políticas adequadas para o estabelecimento dessas relações entre universidade e indústria. Essa agenda política vai tratar de questões relacionadas com a identificação de novas fontes de financiamento para a atividade científica como também da revisão da política industrial americana¹⁸, alterando significativamente a forma de organização e de objetivos da pesquisa acadêmica tradicional.

As relações universidade-empresa ocorriam de maneira muito individualizada e informal, geralmente a partir de iniciativas pessoais de cientistas e empresários e com pouca participação da administração das universidades. Elas eram caracterizadas, do lado do pesquisador, como consultorias, e os recursos vindos das empresas contabilizados como “filantropia”. Isso era funcional para a comunidade científica na medida em que preservava o “ethos” da pesquisa acadêmica, enquanto uma atividade desinteressada e independente dos interesses econômicos e sociais imediatos.¹⁹ Como tais normas eram incompatíveis com o caráter competitivo e

interessado das atividades do setor privado, esse caráter mais informal das relações universidade-empresa era funcional para a comunidade científica, ao mesmo tempo que garantia ao setor produtivo apropriar-se dos conhecimentos por ela gerados.

A partir da década de 70, e principalmente nos anos 80, as relações universidade-empresa vão passar a ser incentivadas e organizadas como atividade institucional. À medida que o ingresso de recursos vindos do setor empresarial começa a ganhar importância no conjunto dos recursos da universidade e que cientistas renomados passam a interagir com a empresa, essas relações universidade-empresa vão sair do campo de decisões individuais e incorporar-se à agenda da administração das universidades, estimuladas pelas políticas governamentais a ampliarem esses laços. O desenvolvimento da pesquisa se dava também em espaços fora das instituições acadêmicas, como, por exemplo, centros de Pesquisa & Desenvolvimento de empresas ou mesmo institutos de pesquisas estatais.

A institucionalização das relações universidade-empresa passa a se constituir numa ação estratégica nas políticas de Ciência & Tecnologia, tanto nos Estados Unidos como em alguns países da Europa e vai modificar profundamente a natureza da atividade científica realizada nas universidades²⁰, institucionalizando-a também, transformando-a em uma atividade administrada, planejada e com fins definidos, inclusive definida por interesses econômicos, sociais e políticos invalidando a teoria anterior, do início do século XX, que é a da maior autonomia da pesquisa acadêmica em relação às pressões sociais e econômicas.

São os efeitos desse novo papel da universidade que alimentarão os debates envolvendo questões relacionadas às funções da universidade, objetivos da pesquisa acadêmica, autonomia da pesquisa e do pesquisador e apropriação pública versus apropriação privada dos resultados das pesquisas.

Notas

¹ “Quando em uma reunião pública, se fala em democracia, não se faz segredo da posição pessoal adotada, e a necessidade de tomar partido de maneira clara se impõe, então, como um dever maldito.(...) Quando num curso universitário, manifesta-se a intenção de se estudar, por exemplo, a ‘democracia’, procede-se ao exame de suas diversas formas, o funcionamento próprio a cada uma delas e indaga-se das conseqüências que uma ou outra acarretam; em seguida, opõem-se à democracia as formas não-democráticas da ordem política e tenta-se levar essa análise até a medida em que o próprio ouvinte se ache em condições de encontrar o ponto a partir do qual poderá tomar posição, em função de seus ideais básicos. O verdadeiro professor se impedirá de impor, do alto de sua cátedra, uma tomada de posição qualquer, seja abertamente, seja por sugestão – pois a maneira mais desleal é evidentemente a que consiste em ‘deixar os fatos falarem’”. WEBER, M. *Ciência e política, duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1970, p. 39.

² LYOTARD, J. F. *O Pós Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

³ ROQUEPLO, P. *Penser la technique: pour une démocratie ouvriere*. Paris: Seuil, 1983.

⁴ ZIMAN, J. *Research as a career*. Science Policy Support Group. London: Printed of University, 1989.

⁵ ZIMAN, J. *Science & Technology Policy-making: goals and structures*. Texto apresentado na Cidade do México, p. 18-20, fev. 1991.

⁶ Ziman denominou essas normas de CUDOS. Cf. VELHO, S. *Relação Universidade-Empresa*. Campinas: Autores Associados, 1999.

⁷ MERTON, R. K. Sociologia do Conhecimento. In: BERTELLI, A. et al. *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 34-45.

⁸ Essa normas Ziman vai denominar de PLACE.

⁹ VELHO, S. *Relações Universidade-Empresa: desvelando mitos*. São Paulo: Autores Associados, 1996, p. 20.27.

¹⁰ BEN-DAVID, J. *O papel do cientista na Sociedade*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1974.

¹¹ DURHAM, E. *Relações com o Setor Produtivo: novas tendências no ensino superior*, 1990. São Paulo: EDUSP. Mimeografado.

¹² BEN-DAVID, op. cit.

¹³ DURHAM, op. cit.

¹⁴ SCHWARTZMAN, S. *A Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo, Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, FINEP, 1979.

¹⁵ VELHO, op. cit., p. 14 e 15.

¹⁶ BEN-DAVID, op. cit.

¹⁷ É importante salientar que essa política teve origem e destaque nos governos de Nixon e Carter. Ver ICKSON, *The new politics of science*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1988.

¹⁸ ETZKOWITZ, H. Entrepreneurial science in the academy: a case of the transformation of norms. In _____. *Social Problems*. Chicago: EDSE, 1989, v. 36, n. 1, p. 14-29.

¹⁹ MERTON, R. Sociologia do Conhecimento. In: BERTELLI, A. et al. *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 34-45.

²⁰ WEBSTER, A.; ETZKOWITZ, H. *Academic/Industry relations: the second academic revolution*. Chicago: SPSG Concept Paper, n. 12, Science Policy Support Group, Londres, 1991, p. 22-42.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. L. P. *Relação Universidade-Empresa: a questão do repasse tecnológico em uma perspectiva histórica*. Dissertação de Mestrado – Campinas, UNICAMP, 1995.

BEN-DAVID, J. *O papel do cientista na sociedade*. São Paulo: EDUSP, 1974.

BUSTELO, B. E. (Org.). *Política versus técnica no planejamento*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CANO, W. *Reflexões sobre o Brasil e a Nova (des)ordem Internacional*. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1993.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo Paz e Terra, 1999.

CHAIMOVICH, H. Independência e conhecimento: a caminho de uma política de desenvolvimento científico, tecnológico. In: RODRIGUES, P. S. et al. *Universidade e a Pesquisa, o público e o privado*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

COLTON, R. *University-Industry Cooperative Research Centers are proving themselves research*. Chicago: Management, mar./apr. 1987.

CORTELAZZO, I. B. C.; OLIVEIRA, V. B. (Org.). *Telemática: proposta*

e desafio à educação e comunicação. In: *Informática em Psicopedagogia*. São Paulo: Senac, 1996.

CRUZ, Carlos H. de Brito, Investimentos em C & T: uma comparação da situação brasileira com a de outros países desenvolvidos e em desenvolvimento. In: RODRIGUES, P. S. (Org.). *Universidade e a pesquisa, o público e o privado*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, p. 132-143.

DAVIS, B., *Technology Brokers Meet Limited Success*. Chicago: High Techology, oct. 1985.

DICKSON, N. *The new politics of science*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1988.

ENROS, P. V.; FARLEY, M. *University Offices for Technology Transfer: Towards the Service University*. Discussion Paper, Science Council of Canada, 1986.

ETZKOWITZ, H. Entrepreneurial science in the academy: a case of the transformation of norms. In: _____. *Social Problems*. Chicago: Science and Education, 1989, v. 36, n. 1, p. 14-29.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KAWAMURA, L. K. *Tecnologia e Política na Sociedade*. São Paulo: EDUSP, 1999.

LICHA, I. *La investigación y las universidades latino-americanas en el umbral del siglo XXI: los desafíos de la globalización*. Colección UDUAL 7, 2000.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

MERTON, R. Sociologia do Conhecimento. In: BERTELLI, A. et al. *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 122-145.

MERTON, R. K. Science, technology and society. In: *Seventeenth Century England*. New York: Harper and Row, 1970.

MOISÉS, J. A.; ALBUQUERQUE, J. A. G. *Dilemas da consolidação da Democracia*. São Paulo: Paz e terra, 1989.

MOLES, A. *As ciências do impreciso*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

OCDE: Organisation de Cooperation et de Developpement Economiques, Industrie et Universite – Nouvelles formes de cooperation et de communicatio. Paris, França: EDPARIS, 1984, p. 44-56.

RODRIGUES, N. *Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

RODRIGUES, P. S. (Org.). *Universidade e a Pesquisa, o público e o privado*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROQUEPLO, P. *Penser la technique: pour une democratie ouvriere*. Paris: Seuil, 1983.

SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1991, p. 98.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Educação, do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SOBRINHO, J. D. *Avaliação Institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados*. Campinas: UNICAMP, 1994.

SCHWARTZMAN, S. *A Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo, Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, FINEP, 1979.

_____. *Ciência, Universidade e Ideologia*. Rio Janeiro: Zahar, 1981.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARD, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. Bragança Paulista: EUDUSF, 1999.

THAYER, W., *La Crisis no moderna de la Universidad Modern*. Santiago de Chile: Cuarto Próprio, 1996.

VELHO, S. *Relações Universidade-Empresa: desvelando mitos*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

WASSBLUTH, M. *Mecanismos de articulacion de la investigacion científica y tecnologica com los sectores productivos*. UNESCO, 1989. Mimeografado.

WEBSTER, A.; ETZKOWITZ, H. *Academic/industry relations: the second academic revolution*. Chicago: SPSG Concept Paper, *Science Policy Support Group*, Londres, p. 22-42, 1991.

ZIMAN, J. *Research as a career*, Science Policy Support Group. London: EDSE, 1989.

_____. *Conhecimento Público*. São Paulo: Itatiaia e EDUSP, 1979.

ZUCKERMAN, H. *Theory choice and problem choice in science*. Sociological Inquiry. São Paulo: EDUSP, 1987, v. 48, n. 3 e 4, p. 65-95. CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas), FAPESP, (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

Educação e Juventude como Técnicas Sociais na Obra de Karl Mannheim

Luís Antônio Groppo

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas
Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de
São Paulo, Unidade Americana

Resumo

Durante a Segunda Guerra Mundial, Karl Mannheim, na sua reflexão em prol de uma “planificação democrática”, contra a inadaptação do liberalismo aos novos tempos, bem como contra os descaminhos do totalitarismo, aborda a juventude e a educação social como técnicas sociais privilegiadas, que deveriam ser mobilizadas em favor do apregoado “Terceiro Caminho”, o do planejamento democrático. Contudo, pelos interstícios de sua retórica apocalíptica e sua defesa de uma urgente reforma social, nota-se uma solução de compromisso – e não de ruptura – entre passado e futuro, entre tradição e inovação, entre ordem e liberdade, entre educação para a conformidade e educação para a liberdade.

Abstract

During the Second World War, Karl Mannheim, in his reflection upon a “democratic equality” against the non-adaptation of liberalism in the new times, as well as against the misguidance of totalitarianism, referring to the youth and social education such as exceptional social techniques, that should be mobilized towards the proclaimed “Third Way”, of the democratic planning. However by the fissure of his rhetorical apocalyptic and his defense towards a urgent social reform, note a solution of compromise – and not of a disruption between past and future, tradition and innovation, order and freedom, education to conformity and education to liberty.

Palavras-chave

Sociologia do Conhecimento – Juventude – Educação Social – Educação – Liberdade.

Key-words

Sociology of knowledge – Youth – Social Education – Education – Freedom.

Karl Mannheim (1893-1947), nascido em Budapeste, foi professor na Universidade de Hildelberg, Alemanha, até 1933. Com a ascensão do nazismo, foi expulso da universidade alemã e acabou aceitando o cargo de docente na *London School of Economics*, na Inglaterra, sendo aí professor até o seu falecimento. Desde 1940, lecionou também no Instituto de Educação. Em 1946, foi nomeado para uma Cadeira no Instituto de Educação.

Sua fase alemã é caracterizada por Bramsted e Gerth (1960) como tendo preocupações mais “filosóficas” e “abstratas”, ou, pelo menos mais distantes das questões urgentes tratadas em, por exemplo, *Diagnóstico de nosso tempo*. Representa bem esta primeira fase o livro *Ideologia e Utopia*, original de 1926 e ampliado na edição inglesa de 1936. Este livro trata principalmente da sociologia do conhecimento, mostrando a relação entre o processo da criação de ideologias e a situação histórico-social dos grupos sociais e intelectuais de onde estas ideologias se originaram. Ainda nesta obra, depois de mostrar os limites das concepções ideológicas e utópicas, bem como a potencial “anomia” valorativa resultante dos seus antagonismos (tema retomado em obras da segunda fase), Mannheim conclama suas esperanças numa *intelligentzia* “não conscrita socialmente” (inspirando-se em Alfredo Weber) (BRAMSTED; GERTH, 1960, p. 10). A superioridade do intelectual residiria no fato deste não participar diretamente do processo de produção:

Enquanto os que participam diretamente do processo de produção – o operário e o empresário – estando vinculados a uma classe e a um ponto de vista e atividades diretamente e exclusivamente determinados por suas situações sociais específicas, os intelectuais, além de portarem indubitavelmente a marca de sua afinidade específica de classe, são também determinados, em seus pontos de vista, por este meio intelectual que contém todos os pontos de vista contraditórios. Esta situação social sempre forneceu a energia potencial que habilitava os intelectuais mais eminentes a desenvolverem a sensibilidade social indispensável para que se tornassem sintonizados com as forças dinamicamente em conflito (MANNHEIM, 1968, p. 182).

Além dos intelectuais serem um “estrato relativamente sem classe, cuja situação na ordem social não (é) demasiado firme” (MANNHEIM, 1968, p. 180), o treinamento que recebem capacita-os a analisar questões presentes a partir de vários pontos de vista, e não apenas através de uma única visão de mundo. Os intelectuais seriam capazes de realizar a síntese dos vários pontos de vista ideológicos sobre as questões sociais.

Mas quando Mannheim migra para a Inglaterra em 1933, expulso da universidade alemã pelo nazismo, migra também a fonte das preocupações do autor, que toma uma posição política diante do nazi-fascismo e da crise das “democracias liberais” ocidentais. Mannheim avança em relação à sua primeira proposta, da superioridade dos intelectuais, mas não rompe totalmente com ela, ao meu ver. De todo modo, o Mannheim que fala das técnicas sociais, alertando sobre o perigo destas estarem a serviço dos totalitarismos, o Mannheim que prega o eminente apocalipse da desintegração social, é aquele que palestra no final dos anos 1930 e durante a Segunda Guerra Mundial, cujos manuscritos e artigos geram importantes obras póstumas com preocupações político-sociais, de cunho até mesmo “propagandístico” ou panfletário, advogando a “Terceira Solução”, que ele chamava também de “planificação

democrática”. Caracterizam esta fase *Diagnóstico de nosso tempo e Liberdade, poder e planificação social*. Mannheim evolui politicamente: da proposta de meramente depositar a confiança em uma *intelligentzia* acima dos conflitos e visões limitadas, passou a preocupar-se com a questão de como controlar o capitalismo em processo de crescimento ilimitado e “anárquico”, ao mesmo tempo conservando-se a liberdade e a democracia. Preocupa-se sobremaneira com questões de “equilíbrio”: planejamento e liberdade, coesão social e individualidade, consenso sobre valores básicos e consciência crítica, fatores irracionais e racionais da sociedade industrial de massas etc. Lança o tema da transição para a sociedade planificada – central nas duas obras acima citadas.

O Mannheim que analisarei a partir de agora, residente na Inglaterra dos anos 1930 e da Segunda Guerra, é o que concebe o mundo como próximo do caos. Para ele, a única solução é o bom uso das técnicas sociais. Na verdade, para o autor, o uso destas técnicas será feito de qualquer modo, ao contrário do que pensavam os liberais, que não percebiam o uso efetivo das técnicas sociais pelo nazifascismo. Segundo a interpretação de Marialice Foracchi, para Mannheim, um traço marcante da cultura moderna (fruto dos processos de racionalização e secularização da cultura) é o domínio das técnicas sociais. Surgem então, na modernidade, novos problemas, que não mais podem ser resolvidos apelando-se às soluções tradicionais. Mannheim proclama a necessidade de buscar análises científicas da vida real (com critérios precisos e objetivos) – este seria o papel da Sociologia e dos sociólogos (FORACCHI, 1982).

Certamente, continuarão a existir os instrumentos tradicionais e primários de controle social, como a família e a escola. No entanto, diante das técnicas sociais, de fundo secularizado e racionalizador, os grupos primários serão rearticulados e redefinidos. Também, ainda que as técnicas sociais sejam instrumentos de fundo racional, a coordenação geral das técnicas sociais só será racional num planejamento democrático. O planejamento democrático asseguraria a continuidade do sistema ao preservar aquisições positivas da tradição liberal, ao revitalizar técnicas sociais tradicionais, entre as

quais a educação, a partir do que aprimora novas formas de manipulação de atitudes e opiniões, como a propaganda (FORACCHI, 1982).

Durante a Segunda Guerra, Mannheim pronuncia as palestras que gerariam o livro *Diagnóstico de nosso tempo*. Apenas observando o índice do livro, percebemos que, para o sociólogo, desempenham papéis centrais no processo de reforma social a educação e os valores religiosos e morais. É neste livro também que Mannheim remodela sua teoria da elite intelectual, como se verá. Mais ao final dele, no seu mais longo ensaio, em que dialoga com intelectuais cristãos, a questão mais importante torna-se o papel que Mannheim acaba atribuindo à religião, agora “livre de elementos autoritários e supersticiosos”, que realizará a “integração última de todas as atividades humanas”. (BRAMSTED; GERTH, 1960, p. 14).

Como “gancho”, *Diagnóstico de nosso tempo* principia alertando sobre a importância crucial na sociedade moderna das novas técnicas sociais. Desvelando uma retórica apocalíptica, Mannheim alerta que da coordenação democrática das “técnicas sociais” resultará a melhor solução para a crise de sua época, na verdade a transição de uma sociedade *laissez-faire* (liberal) para uma sociedade planificada. O mundo, então em guerra, certamente caminharia para este sentido, o da planificação social. Já não era certo, porém, que, espontaneamente, a planificação assumida fosse a de tipo democrático.

Assim, a sociedade do século XX, “de massas”, era impossível de ser governada sem o uso das “técnicas sociais”, que são o “conjunto dos métodos que visam a influenciar o comportamento humano e que, quando nas mãos do Governo, agem como meios especialmente poderosos de controle social” (MANNHEIM, 1961, p. 14). Ainda sobre as técnicas sociais, afirma em *Liberdade, poder e planificação democrática*: “As práticas e operações cujo objetivo último é modelar o comportamento humano e as relações sociais serão por nós definidas como técnicas sociais” (MANNHEIM, [s.d.], p. 21). É amplo o espectro abrangido pelas técnicas sociais, envolvendo, por exemplo, as técnicas militares (que

passam a operar com bombas, aviões, gases etc., armas que ameaçavam muito mais pessoas do que outrora o soldado com fuzil), meios de comunicação e transporte de massa (telefone, telégrafo, rádio, ferrovias, veículos motorizados etc., facilitando o controle centralizador do governo, a administração e a concentração de poder para a formação da opinião pública), a educação e as escolas, as diversas ciências sociais e do comportamento (como as psicologias, aplicadas, por exemplo, na propaganda política), serviços sociais (que penetram até na vida cotidiana) etc.

Em *Liberdade, poder e planificação democrática*, muitas idéias e até a forma de sua apresentação são retomadas de *Diagnóstico de nosso tempo*. Primeiro, o fato das novas técnicas sociais, deixadas a esmo, favorecerem o governo das minorias. Segundo, as causas da crise e da transformação social: o simples crescimento numérico da população desde a Revolução Industrial, gerando uma temerosa “sociedade de massas”. O temor às classes “baixas” também estará presente na obra de Mannheim, mostrando o quanto acabou sendo influenciado pelos conservadores europeus da virada do século, como Ortega y Gasset. Neste livro, Mannheim cita textualmente também a maquinaria entre as técnicas sociais, por produzirem em maior escala alimentos, roupas e habitações às massas. Potencialmente, ao léu, tais técnicas favorecem governos e sistemas autoritários, ao concentrar poder e controle nas mãos de minorias. Não há mais alternativa real entre planificação e liberalismo, mas sim sobre qual tipo de planificação escolher: democrática ou totalitária. As técnicas sociais não são boas nem más por índole, “tudo depende do uso que delas se faz em função da vontade humana” (MANNHEIM, 1961, p. 25). Porém, tendem a criar a centralização do poder em posições-chave. É inevitável nas sociedades de massa atuais o surgimento destas posições-chave.

Na fase liberal do capitalismo, a tecnologia social tinha sido deixada nas mãos de pioneiros e particulares, que utilizaram-na num passado recente para aumentar seu poder pessoal, causando com isto o rompimento de limites sociais tradicionais e de fronteiras nacionais, culturais e naturais. O imperialismo, após a Revolução

Industrial, manteve a possibilidade dos indivíduos e grupos exercerem sua busca de poder e riqueza, agora em outras terras e locais, possibilidade já esgotada. Mannheim previa corretamente o fim do que restava dos impérios coloniais europeus e a constituição de uma “nova distribuição da riqueza” (MANNHEIM, [s.d.], p. 27) que, pela primeira vez em três séculos, significaria contração e não expansão para a Europa. De todo modo, fora superada a fase histórica em que as técnicas sociais livres, soltas e descoordenadas eram responsáveis inclusive pelo bem-estar social. Mannheim concorda que o princípio do liberalismo foi criativo e muito produtivo durante a fase inicial do capitalismo industrial, mas, em seu tempo, diante da formação de monopólios, da concorrência destrutiva e das crises cíclicas do capital descontrolado, deveria ser criada uma coordenação pública e democrática das técnicas sociais.

Surgiam, na economia e na vida social, unidades sociais e relações sociais muito complexas e que necessitavam de um controle centralizado, um planejamento. O sucesso dos totalitarismos não residia somente na propaganda, mas principalmente em sua intervenção na sociedade, fazendo uso das modernas técnicas sociais sob seu estrito controle. Na verdade, para ele, as técnicas sociais deixadas “entregues a si mesmas” conduzem à ditadura e ao totalitarismo. Porém, bem conduzidas e refreadas no que for necessário, produzem grandes resultados. Mas a vigilância, adverte Mannheim, deve ser constante e baseada no pensamento consciente racional – abandonando-se o princípio liberal de confiar-se na autorregulação do mercado e no poder das regras tácitas e costumes. Em vez do planejamento totalitarista, aposta no planejamento democrático. Apesar de também lançar mão da coordenação das técnicas sociais, o planejamento democrático propicia a variedade e permite a liberdade individual. Planejar deve resultar na economia e um uso ótimo das técnicas sociais. Não deve significar a delimitação de todo o tempo dos indivíduos e de suas atividades nos mínimos detalhes. A democracia e a máquina parlamentar podem controlar o planejamento e a planificação.

É notório como a visão apocalíptica de Mannheim lança mão

de valores, noções e conceitos da tradição Iluminista e, nos seus termos, é liberal-democrática, visando atrair simpatias e apoio à sua Terceira Via – termos como variedade, diversidade, individualismo, liberdade, democracia, espírito crítico, escolha democrática etc. Paralelamente, Hayeck (em *O caminho da servidão*) e os neoliberais passaram a fazer o mesmo, porém, defendendo uma visão oposta à planificação defendida por Mannheim, negando qualquer legitimidade ao planejamento social.

Contudo, Mannheim é um progressista comedido. Ele defende uma solução de compromisso, continuidade e equilíbrio entre passado e presente, inovação e tradição, costumes e planejamento técnico, no fim das contas, apesar de sua linguagem bombástica. Para Mannheim, não deve haver rompimento ou revolução, pois se começarmos com a destituição das antigas elites dirigentes na Europa, todos os valores tradicionais da cultura europeia serão destruídos juntos. Assim, Mannheim vislumbra uma relativa “continuidade” no “rompimento” com o princípio do *laissez-faire*, uma transformação que mantenha e reaproveite a tradição. Não se deve destruir antigas elites intelectuais, Igrejas, sistemas educacionais tradicionais etc., justamente os únicos a preservarem e sustentarem o equilíbrio social e, inclusive, a paz no mundo: “... a nova liderança tem de ser mesclada com a antiga” (MANNHEIM, 1961, p. 19). Neste ponto, Mannheim lembra-nos Keynes, que pouco confiava nos políticos trabalhistas e na classe trabalhadora como portadores das reformas sociais, apostando mais em uma espécie de “humanização” das elites burguesas e dos intelectuais tradicionais.

Assim como Keynes, Mannheim solicita mudanças em relação ao liberalismo. Mas, em Mannheim, o tema volta-se muito mais à questão dos valores sociais e morais, enquanto Keynes é eminentemente um economista. O sociólogo argumenta que o liberalismo e a sociedade do *laissez-faire* eram pluralistas quanto aos objetivos e valores permitidos, mas neutros em relação aos problemas da vida, e que abandonar esta posição não significava jogar fora a tolerância e a abertura ao debate, pelo contrário. Mannheim critica o que considera, no liberalismo, uma confusão

entre tolerância e neutralidade. Para ele, deve haver uma democracia militante, que defenda os procedimentos democráticos para a realização das mudanças sociais e que defenda valores sociais básicos (amor, fraternidade, justiça social, decência, liberdade etc.), em contraste com um liberalismo muito relativista, que não assumiu e defendeu a contento tais valores, herdados pelas democracias modernas da Antigüidade clássica e do cristianismo. Mas, defende que a sociedade de planejamento democrático deve manter o relativismo e até a neutralidade em questões complexas (deixadas para escolha, ensaio ou crença dos indivíduos). Enquanto isto, a educação deveria sintetizar estes dois princípios: defesa dos valores básicos da civilização ocidental e tolerância. Mannheim quer equacionar um planejamento que dê margem à liberdade, mas, ao mesmo tempo, que não deixe de interferir quando comportamentos individuais ou sociais ameacem trazer o conflito e o caos.

Mannheim também antecipa um sentimento que seria generalizado após a Segunda Guerra Mundial: mesmo que o nazismo seja vencido, continuará eminente a ameaça de um caos social, o que exige a manutenção da unidade construída na Guerra e a criação de medidas sociais e econômicas de prevenção contra a crise. Em certo sentido, isto seria realizado através da criação da Organização das Nações Unidas, dos ensaios da União Européia, o Plano Marshall, a criação do Fundo Monetário Internacional, a adoção de medidas sociais que gestariam o Estado de Bem-Estar Social etc. Mannheim afirma que a guerra permitira a união dos antifascistas na defesa do que, sob a ameaça dos totalitarismos, finalmente aparecia como vital para a civilização. Mannheim defende que os antifascistas deveriam deixar de lado, por um momento, a crítica à democracia das décadas passadas e sua liberdade ainda limitada, porque esta atitude crítica corria o risco de menosprezar os elementos básicos fornecidos pelas democracias. Mannheim conclama, então, a união dos partidos (tratando, sem nomeá-la, da situação inglesa) e uma mudança de atitude dos progressistas (parece referir-se aos trabalhistas), que deveriam perceber que as revoluções tendem mais ao totalitarismo que à liberdade com justiça social. Portanto, o autor

invoca o reformismo. Ao meu ver, sem deixar explícito neste momento, Mannheim parece principalmente esperar que as classes dominantes transitem à defesa de uma sociedade democraticamente planejada, com a concordância dos setores mais progressistas, diante da ameaça fascista e da Guerra.

Acima de tudo, Mannheim está preocupado mesmo é com as crises no mundo valorativo e “moral”. Para ele, o crescimento econômico descontrolado é apenas um dos aspectos do crescimento descontrolado da sociedade moderna em geral. Na sociedade que se forma, os grupos sociais que surgem são muito mal amalgamados em organismos administrativos que não conseguem suprir a função integradora outrora realizada pelos “grupos orgânicos” (primários), grupos orgânicos então em vias de desaparecimento, pois já não eram eficientes em sociedades complexas como a moderna. O pequeno tamanho permitia a auto-regulação dos grupos primários, dado que seus componentes sabiam de antemão o que realizar e o que esperar do demais – não havia “mistério”, inclusive no mercado concorrencial de pequenas unidades (indivíduos e pequenas empresas). Também, havia o apoio do edifício social sobre as bases “primárias” da família, vizinhança e comunidade. Mundo que estaria desaparecendo.

Esvaem-se antigas formas de controle social, ou seja, a auto-regulação dos pequenos grupos, o senso comum, costumes e tradições (“... experiência acumulada de reajustamentos realizados com êxito” (MANNHEIM, [s.d.], p. 31). Ou seja, o mundo do conhecimento tácito e das ações reguladas pelos costumes e tradições, apologizado primeiro por Edmund Burke e depois por Hayeck, já não existe mais ou está em desaparecimento. Este desaparecimento se explica pelo fato de não mais existirem as condições que permitiam o autocontrole social baseado no costume e na tradição. Estas condições eram: o predomínio de tarefas simples, frequentes e que necessitavam de pequena organização; pouca dinâmica de transformação social; instituições existentes não muito diferentes ou antagônicas entre si; aceitação de valores tácitos por toda a comunidade; certa homogeneidade do grupo na vivência social e cultural; poucos altos e baixos na escala social. Quando aumenta

a variedade e a complexidade social, quando a transformação social se dá por saltos abruptos e quando o desenvolvimento técnico dissolve a tecnologia “artesanal”, solapam-se as condições para a auto-regulação através do conhecimento tácito, e surge a necessidade da intervenção da análise racional. No entanto, na sociedade de seu tempo, Mannheim afirma que os novos grupos e padrões criados – exército, fábrica e burocracia – ainda não conseguiam suprir todas as necessidades dos indivíduos, necessidades que antes eram satisfeitas pelos pequenos grupos auto-regulados. Cita, como problema, a abstração, arbitrariedade e desumanidade destas novas instituições. O excesso de formalização contida nestas instituições leva à desmoralização do ser humano, o que, por sua vez, leva à ineficiência deliberada e à sabotagem. Quando o operário perde o emprego ou o soldado não tem comando, eles se tornam a “matéria prima do caos” (MANNHEIM, [s.d.], p. 31).

Afinal, o que realmente preocupa Mannheim é a desintegração das personalidades advinda desta desintegração social. Há um hiato entre padrões tradicionais de conduta e os novos padrões:

O homem que segue incondicionalmente os padrões tradicionais sente-se completamente perdido quando perde a fé na tradição e não tem, ao alcance da mão, nenhum novo padrão de comportamento para adotar (MANNHEIM, [s.d.], p. 35).

Refletir-se-á no comportamento dos indivíduos a crise moral da sociedade moderna: grandes organizações que não conseguem criar as próprias normas, descontrole nas relações entre operários e empregadores, cidadania total ainda não criada, relações internacionais anárquicas etc. O indivíduo parece perdido em situações em que não existe código de conduta algum prescrito. Mannheim cita como uma situação de “anomia” (termo de Durkheim) a “... situação real em que vivemos, numa sociedade de massas que interpretou literalmente o conceito do *laissez-faire*...”, e diz que só não se chegou à total anomia (na Inglaterra) devido a uma “corrente subterrânea da tradição e as técnicas ainda atuantes...”.

Enquanto isto, outros povos, como o alemão, diante da Depressão e da crise social, agarraram-se a um “profeta, salvador e líder”, ou a qualquer um que promettesse segurança, e seguiram-no cegamente, preferindo a obediência cega à “absoluta instabilidade e ausência de lei” (MANNHEIM, [s.d.], p. 35-6).

Poderia se perguntar como se faria e quem faria esta transição do liberalismo para a sociedade planificada democraticamente. Segundo Mannheim, entre as técnicas sociais mais importantes, estaria o que ele denomina de “educação social”, termo que explorarei melhor em seguida. Por ora, é importante mostrar como Mannheim pensa o papel da educação na criação ou recriação de uma nova elite, surgida do amalgamento das antigas elites e da seleção democrática de novas lideranças:

Estamos vivendo numa era de planejamento, destinada a encontrar nova forma de coordenação, estamos vivendo numa era em que as forças não só da tradição mas também do iluminismo se desintegram, de elites limitadas para a democracia das massas, estamos vivendo numa era cujas forças não controladas provocam a desumanização e a desintegração da personalidade. Finalmente, a Educação terá de ser concebida como nova forma de controle social, que não é nem a inculca do fascismo nem a completa anarquia de uma política deteriorada da *laissez-fair* (MANNHEIM; STEWART, 1972, p. 189).

Para tanto, precisaríamos formar, recriar ou encontrar uma “elite pioneira entre nossos melhores professores, clérigos, líderes do movimento juvenil, e quem quer que tenha de realizar algum trabalho fundamental no campo da educação, a fim de dar-lhes uma orientação baseada em conhecimentos sociológicos, na esperança de que isto lhes proporcione maior unidade e propósito à ação” (MANNHEIM; STEWART, 1972, p. 189). Ou seja, de uma base democrática se deveria fazer a seleção de novas elites. Na opinião de Bramsted e Gerth (1960), em *Diagnóstico de nosso tempo*, os agentes principais da transição (reformista) à nova sociedade são as classes médias, notadamente as dos Estados Unidos e Inglaterra,

auxiliados por “grupos franco-atiradores de elites intelectuais e competentes grupos de técnicos planificadores...” (BRAMSTED; GERTH, 1960, p. 13). A partir destes irá se formar uma elite planificadora, selecionada democraticamente através, principalmente, da ação da “educação social”. Mannheim pensa, neste ponto, a ação para permitir o planejamento democrático através da seguinte equação: a criação ou reorganização das elites intelectuais e políticas, que liderariam o planejamento econômico-social propriamente dito, bem como o processo da “educação social”, um processo de socialização que criaria a personalidade democrática e, ao mesmo tempo, seria um processo de seleção de novos membros da elite.

Encontra-se em Karl Mannheim, nos seus escritos durante a Segunda Guerra Mundial, ou de poucos anos antes, uma retórica que nos alerta sobre o caos, a destruição da sociedade e da civilização, a anomia, a manipulação de fantásticos poderes sociais por uma elite “diabólica”, a neurose do indivíduo diante do excesso de decisões a tomar e da falta de certezas, a confusão entre ideologias antagônicas, classes sociais antagônicas, valores antagônicos e instituições sociais conflituosas. Um mundo, de um lado (o anglo-saxão), desarmônico, desintegrado, conflituoso, em guerra, com indivíduos beirando a neurose, e, do outro lado (mais ao “Oriente”), demoniacamente planejado por um pequeno grupo de mal intencionados, em que os indivíduos foram transformados em autômatos ao serviço do Estado, manipulados pela propaganda e por instituições totalitárias que destruíram por completo a liberdade. Na construção de imagens, Mannheim é um grande propagandista da “Terceira Solução”, nem “totalitária”, nem liberal. Também, em suas conclamações às reformas (e não revolução) urgentes, imediatas, decisivas para a civilização e a liberdade, Mannheim é um grande retórico e tece imagens que nos fazem crer que, se não agirmos imediatamente, seremos passivos instrumentos do apocalipse em vez de ativos redentores da humanidade. Mas, quando o sociólogo tem que passar às instruções práticas, é que se vai revelando a extensão relativamente pequena das transformações que deseja, as limitações das reformas da estrutura social, o papel que jogam ainda valores, instituições e elites tradicionais (sejam liberais,

clérigos, educadores etc.), o temor das “massas” deseducadas e perigosas, a necessidade de manter e, na verdade, reforçar o núcleo de valores básicos da civilização “ocidental”, valores que se mantiveram ou lapidaram-se na Antigüidade clássica, no cristianismo medieval, no Iluminismo e no Liberalismo, cujos últimos guardiões parecem ser a Inglaterra e os Estados Unidos, diante de uma Europa continental sob controle do nazi-fascismo.

A educação social como técnica privilegiada de reforma da sociedade

Em seu curso de Sociologia da Educação, escrito em conjunto com W. A. C. Stewart, Mannheim afirma que a educação não é meramente o tempo na escola. Parte importante do tempo da criança se passa fora da escola, de modo que

não devemos ignorar nem subestimar o efeito da vida fora da escola. Devemos, isso sim, ampliar nossa perspectiva do que é a educação.(...) Cumpre, portanto, distinguir entre os aspectos formais, institucionalizados, da educação, os quais se encontram nas escolas e a noção mais ampla e generalizada da educação social, decorrente da influência da sociedade educativa onde estamos educando pelo emprego de influências comunitárias... Aqui estamos lidando não só com a escola na sociedade mas também com a escola e a sociedade. Isto quer dizer que a educação deve ser considerada una e indivisível, na qual a instrução formal, vitalmente importante como é, precisa relacionar-se em todas as partes a outros fatores na sociedade (MANNHEIM; STEWART, 1972, p. 27.42).

Nesta concepção de educação, duas recomendações podem ser retiradas. Primeiro, a necessidade de relacionar os programas de ensino e a vida escolar com a realidade social mais ampla, bem como integrar a escola com outros grupos primários de socialização.

Outro aspecto é a integridade e a complementaridade das instituições sociais no que tange à educação social e à formação de uma consciência democrática. No trecho abaixo, usando este ponto de vista, a educação assume uma dupla função, em equilíbrio, numa sociedade democrática: “... à educação compete, de um lado, preparar os membros da sociedade para se conformarem e, de outro, em se tratando de uma sociedade democrática, para terem a oportunidade e a ocasião de manifestar sua individualidade” (MANNHEIM; STEWART, 1972, p. 33).

Segundo Marialice Foracchi, a escola é uma das principais “técnicas sociais” tradicionais que o planejamento democrático deve preservar e adaptar às novas necessidades. Ela é decisiva na formação da personalidade e subjetividade dos indivíduos. Diante da decadência dos grupos primários e da vida comunitária, a escola, com seu caráter integrador, é muito importante para restabelecer o “equilíbrio social”. É preciso libertar a educação de seu conservantismo, para que ela possa ser usada “como técnica social manipulável segundo planos” (FORACCHI, 1982, p. 32). Contra uma concepção liberal de menor extensão e profundidade da educação, Mannheim defende uma “educação integral”, incidindo sobre “a totalidade da pessoa humana”: “A ação educativa só se torna efetiva enquanto extensão do processo de socialização” (FORACCHI, 1982, p. 37). A educação parece ser uma técnica social com amplos recursos de manipulação da personalidade e de controle social, uma importante força coordenadora das influências absorvidas pela criança nos grupos primários, um importante criador de novos valores.

A idéia da “educação social” como integração de instituições diversas, programas educacionais e escolas, se foi algo desprezado pelos liberais, era então, segundo Mannheim, amplamente usado pelos governos totalitários. Mas os governos totalitários conceberiam o condicionamento social como um controle absoluto sobre todas as atividades dos indivíduos. Contra isto, Mannheim propõe novamente uma “Terceira Posição”.

Mannheim defende que, num determinado momento, foi correta a concepção liberal sobre a auto-regulação do comportamento

humano. Este momento foi o da fase histórica em que o Estado ou a autoridade planejadora não precisavam atuar sobre o indivíduo, porque a coordenação social ainda era realizada pela família, escola, vizinhança, igreja etc., bem como pelo costume e tradição – instituições então em desaparecimento ou com fraca capacidade integradora. A partir da constatação de que “os tempos mudaram”, surgiu a preocupação dentro das ciências sociais sobre a questão da moldagem do comportamento humano, moldagem que não é mais possível realizar-se apenas pelo costume e tradição. Surge a necessidade da própria ciência social e da análise consciente da realidade social. A ciência social é quem criará conhecimentos básicos para a educação social, educação que “procura estabelecer uma personalidade bem equilibrada, dentro do espírito da verdadeira democracia” (MANNHEIM, [s.d.], p. 233). A crença na auto-regulação tradicional já não funciona mais na sociedade moderna, que hoje exige consciência e análise racional dos comportamentos humanos e sociais.

Apesar disto, o axioma da incapacidade dos grupos primários e comunitários tradicionais em socializar os indivíduos não significa a sua inutilidade, pelo contrário. Na sociedade moderna, são mantidos os grupos primários como fatores básicos (e iniciais) para a formação do caráter do indivíduo. Escola, família, clube, parque infantil, vizinhança, pequena comunidade, grupo de amigos etc. mantêm-se como força de criação da personalidade e socialização. A educação social deve enfrentar o problema da massificação social e a necessidade que tem o ego de segurança, criando então a personalidade democrática, não só através da prática escolar, mas redescobrimo os efeitos educativos dos grupos primários, e criando estes grupos onde estes não existem mais.

A juventude como técnica social

Nas obras de Mannheim durante a “crise” (Depressão e Segunda Guerra), principalmente em *Diagnóstico de nosso tempo*, as juventudes e as gerações – abordadas em obras anteriores como

questões e conceitos sociológicos – transmutam-se em um “problema” de ordem prática. Em *Liberdade, poder e planificação democrática*, um trecho ilustra como o desequilíbrio econômico conjuga-se à desintegração social e moral, com efeitos perigosos envolvendo uma força potencial de intervenção social, a juventude:

O desemprego moderno em larga escala, por exemplo, pode condenar gerações inteiras de adolescentes a uma ociosidade forçada por muitos anos. Se nada se faz para resolver esse problema, a juventude, justamente durante a fase em que amadurece, acaba saindo dos quadros da sociedade; emancipa-se da vida familiar, sem encontrar responsabilidade e papel alternativo no mundo dos adultos. É este um caso típico em que um grupo humano é separado da estrutura social, em conseqüência de acontecimentos tecnológicos que se desenvolvem sem orientação (MANNHEIM, [s.d.], p. 235).

Além da “juventude desorientada”, outros grupos e indivíduos estariam em estado de desajustamento e marginalidade, como “... a velhice desamparada, as mulheres solteiras, os estrangeiros sem meios ou licença para trabalhar” (MANNHEIM, [s.d.], p. 235). O desafio estaria justamente em trazer de volta tais grupos e indivíduos à sociedade, através de “ajustes construtivos”, ou seja, a sociedade deveria proporcionar, aos mesmos, funções e oportunidades. Por exemplo, elevando a idade mínima de permanência na escola, usando os idosos em tarefas nas quais seriam proveitosas sua sabedoria e experiência, a assimilação de estrangeiros (como se fez no início do capitalismo industrial nos Estados Unidos), a assimilação de grupos revolucionários no sistema parlamentarista (como se fez na Inglaterra na segunda metade do século XIX) etc. O princípio da reintegração democrática seria o “uso criador de todos os grupos que constituem problema...” (MANNHEIM, [s.d.], p. 236).

Mas, em *Diagnóstico de nosso tempo*, a juventude/problema tem um papel muito mais importante do que o de ser uma “diversidade” social a ser incorporada criativamente. Ao meu ver,

Mannheim concebe a juventude como uma “técnica social”, ou seja, como instrumento manipulado por movimentos sócio-políticos que querem interferir na realidade. Segundo Mannheim, no tocante à juventude, a Sociologia da educação deve levar em conta o ambiente histórico e a situação concreta em que ela se encontra, deve pensar a sociedade e a juventude em reciprocidade total e, principalmente, pensar “... sobre a natureza da contribuição que a sociedade espera da juventude...” (MANNHEIM, 1959, p. 48). Neste momento, Mannheim critica o movimento da “educação nova” ou “escola nova”, alegando que a única preocupação deles era com as necessidades da juventude, inclusive mimando-os, baseando-se num *laissez-faire* que se atentou demasiadamente sobre o indivíduo – ver-se-á adiante, o quanto é pouco “progressista” a pedagogia mannheimiana.

Segundo Mannheim, não é constante a importância da juventude em dada sociedade ou tempo. Não é sempre que ocorre, nem da mesma forma, a incorporação da juventude em movimentos que procuram influenciar o curso dos acontecimentos sociais. Uma sociedade, na verdade, pode fazer uso ou não da juventude e do “fluxo contínuo das novas gerações... A juventude pertence a estas forças latentes que cada sociedade tem a sua disposição e da mobilização das quais depende sua vitalidade” (MANNHEIM, 1959, p. 48). O exemplo da guerra é citado pelo sociólogo para demonstrar como as sociedades buscam usar o máximo de seus recursos latentes e valores, quando isto se faz necessário.

Nas sociedades estáticas, predominam os maduros e idosos nas funções de prestígio, faz-se pouco ou nenhum uso da juventude como força revitalizadora e a educação torna-se aí meramente a transmissão da tradição através de métodos repetitivos. As sociedades estáticas fazem a omissão “das reservas espirituais e vitais da juventude”, dado não existir aí o desejo de rompimento e de transformação social. Já nas sociedades dinâmicas, tanto os indivíduos e grupos reformistas quanto os revolucionários compartilhariam os seguintes princípios (ao meu ver, além de Mannheim, poucos outros “liberais” e “progressistas” possuíam

então estas certezas na Europa Ocidental): sempre é através da juventude que se têm os novos começos; e a energia vital da transformação virá da juventude sempre, mesmo que adultos ou velhos controlem ou prevejam os resultados das transformações. A juventude, enquanto agente potencialmente revitalizador, é retirado da “reserva” justamente quando é necessária “uma revitalização que sirva para adaptar-se rapidamente (uma sociedade) a circunstâncias modificadas ou de todo novas” (MANNHEIM, 1959, p. 51).

Em seguida, num esforço mais sociológico, Mannheim cita os motivos que tornam a juventude esta força latente de renovação social. Entre os principais, está o fato de que ela, a juventude, não está totalmente integrada ou conformada ao *status quo* da ordem social, e isto é até mais importante que a natural “efervescência” desta idade biológica (efervescência que, ao meu ver, não possui qualquer “naturalidade”). Ao entrar na juventude, pela primeira vez os indivíduos se defrontam com sistemas de valor antagônicos – seja o antagonismo entre grupos primários e mundo público, seja os antagonismos entre as valorações diversas e divergentes na modernidade. O antagonismo de valores logo produz nos jovens, “sem experiência” e sem conformidade com tal “caos” moral, aturdimento e perplexidade. Os jovens chegam do exterior, de fora, e de repente se defrontam com o caos e os antagonismos valorativos. Os sentimentos, reações e atitudes daí resultantes explicam a sua força latente de transformação. O jovem, ao defrontar-se com as novidades do mundo adulto, junto com sua efervescência e fascinação naturais, junto com um estado de perplexidade diante da crise (crise mais sentida que entendida), além da falta de interesses econômicos e sociais mais arraigados, torna-se “presa” fácil de movimentos de transformação social que podem ter objetivos políticos bem diferentes das aspirações juvenis.

Na verdade, Mannheim procurou aí construir argumentos que lhe serviriam, num segundo momento, para criticar a desmobilização da juventude na Inglaterra, decisão que ao seu ver impedia não apenas uma maior mobilização de recursos morais para a transformação social, mas também para o próprio esforço de guerra.

Isto se devia ao tradicionalismo da sociedade inglesa, definida como “estática”, de sistema educacional muito tradicionalista e com um sistema que reservava um papel social “insignificante” aos seus jovens.

Interessante é a proposta de criação de grupos primários de socialização da juventude, já que a escola inglesa não teria capacidade para tanto – e Mannheim parece temer uma reforma educacional muito profunda. O sociólogo constata que na Inglaterra havia a inexistência de associações juvenis espontâneas, o que era uma falta muito grande, pois através destas associações, o indivíduo podia desenvolver melhor o espírito de comunidade, através da solidariedade com seus pares. A escola não era suficiente para criar este espírito de camaradagem, pois se preocupava demais em impor normas rígidas, impedindo a livre auto-regulagem dos grupos de idade. Deveria-se aproveitar o espírito de camaradagem e as potencialidades deste espírito, na juventude, “como fonte de nova síntese social e de regeneração espiritual de uma nova era” (MANNHEIM, 1959, p. 68). A camaradagem nos grupos de idade poderia colaborar para uma democracia, para que pessoas de diferentes classes se tornassem companheiros na juventude, criando uma conformidade básica para a unidade nacional (o que Mannheim diz não era nenhuma novidade, pois, como se verá, Baden Powell já tinha proposto o mesmo com a criação dos escoteiros). Quanto à abertura do sistema escolar, requerida por Mannheim, deveria ser realizada com a preservação da tradição e da “qualidade” cultural acumulada. Mannheim mostra também um temor de um repentino acesso das classes inferiores ao melhor da instituição escolar. Em vez da total “democratização” do sistema escolar, proclama uma seleção mais aberta dos melhores das classes ascendentes (médias), para se formarem as lideranças da juventude, proposta que já tinha assinalado antes.

Gostaria de, nesta parte final, focar um dos aspectos que diferenciou Karl Mannheim de grande parte dos pensadores “progressistas” do seu tempo (de liberais a socialistas). Justamente, o seu alerta sobre o fato dos regimes nazi-fascistas estarem

procurando mobilizar, organizar e tutelar as juventudes, aquilo que o mundo anglo-saxão temia fazer. Deste modo, Mannheim percebeu o papel chave das gerações e dos grupos de idade na organização (e reorganização) social das sociedades moderna. E ajuda-nos a rever o que foi a relação entre juventude e nazi-fascismo. O nazi-fascismo, apesar de todos os limites de ordem lógica e cultural de suas ideologias, tratou a categoria social “grupo de idade” como real e importante na estruturação da vida social. Enquanto isto, muitos teóricos e ideólogos de tendências diversas, desde os liberais aos comunistas, trataram de desprezar a importância das categorias etárias e, no limite, negar a existência de fato da “juventude” como realidade social. Enquanto esta tendência a desprezar o valor real da juventude foi comum nos socialistas entrincheirados no mundo capitalista, na União Soviética, Estado e partido procuraram organizar associações juvenis. Ou seja, ao considerar os grupos etários, as gerações e principalmente a juventude como categorias sociais e reais, tanto os nazi-fascistas quanto os soviéticos tentaram (com resultados diversos) somatizar esta dimensão da vida social ao seu favor, elegendo-as até mesmo como um dos pontos de partida para a moldagem da sua sociedade ideal do futuro.

Mas não se pode deixar de indicar um ponto negativo dos estudos e diagnósticos de Mannheim sobre a juventude. Está presente nele, e isto é bem visível em *Diagnóstico de nosso tempo*, quando fala da juventude na Inglaterra, a proposta de uma *práxis* político/social de substituição da política de classes por uma política de união nacional, utilizando a juventude como “motor” da história – posição que é tão problemática como a consideração da “luta de classes” e das classes sociais como componente exclusivo ou único determinante da sociedade moderna. O Mannheim que faz propostas de interferência prática perde aí um pouco da sua solidez, no quesito de uma visão mais abrangente da estrutura da modernidade, estrutura que conjuga relações de classe e geracionais, junto com outras “determinações” sociais: gênero, etnia, regionalismo, localismo, religião, relação rural/urbano etc.

Murdock e McCron (1982) ilustram alguns dos limites de parte importante dos pensadores da juventude, que constantemente

têm caído no erro de trocar a análise da estrutura social como um todo pela determinação geracional. Mas também não concordo com as propostas de Murdock e McCron, que caem em outro reducionismo, o de classes. Este reducionismo leva-os, inclusive, a conceber estreitamente as idéias sobre juventude e adolescência como meras criações da classe média vitoriana, idéias que entraram no receituário das elites britânicas para evitar uma maior crise social, diante de derrotas do Império Britânico e o crescimento do movimento operário e socialista. Segundo estes autores, além das mudanças no sistema escolar, na Inglaterra da virada do século, houve a criação de diversas agências juvenis controladas por adultos, incidindo sobre o tempo livre das crianças e dos jovens, pregando uma ideologia nacionalista – neutralizando ideologias classistas –, como os Escoteiros do General Baden Powell, que afirmava: “Lembrem-se, sejam ricos ou pobres, provenientes de palácios ou favelas, todos vocês são Britânicos em primeiro lugar, e vocês têm que defender a Grã-Bretanha contra seus inimigos estrangeiros” (*apud.* MURDOCK; MCCRON, 1982, p. 193). O interessante desta citação, bem como desta idéia de que o discurso reformista sobre a “juventude” é mero obscurecimento da luta de classes – o que não deixa de ser verdadeiro em muitos pensadores e em muitos momentos –, é como ela vai ao encontro da proposta de Mannheim de uma união nacional em torno da mobilização da juventude, para “ganhar a guerra” inclusive.

Voltando a Murdock e McCron, após a Primeira Guerra Mundial, ganha força a idéia – que perpassaria Mannheim –, de que a juventude poderia fazer uma revolução (ou uma reforma, segundo Mannheim), em que se aboliriam (ou se atenuariam, no entender de Mannheim) desigualdades e explorações de classe, sem a luta de classes e sem o socialismo. E citam Ortega y Gasset como um dos expoentes desta idéia, que considerava a “geração” como “o pivô responsável pelo movimento da evolução histórica” (MURDOCK; MCCRON, 1982, p. 195). Os autores também enfocam Mannheim, mas destacam o texto *O problema das gerações*, de 1927, em que a preocupação é mais sociológica que prática. Segundo eles, Mannheim tem conclusões bastante cautelosas sobre a independência

da juventude enquanto categoria social, bem como leva em consideração o problema das diferentes consciências criadas dentro de uma mesma geração, mas parece não apontar a causa desta diferenciação nos antagonismos de classe.

Já o Mannheim de *Diagnóstico de nosso tempo*, parece mais próximo de Ortega y Gasset e até de Baden Powell. Sua lucidez sociológica, de propostas interessantes na ótica da teoria social, perde um pouco de rigor no momento que faz a expressão panfletária de máximas ideológicas, na tarefa de um “publicista” da Terceira Solução – que, na prática, propõe soluções bastante convencionais, como se viu.

Referências bibliográficas

BRAMSTED, Ernest K.; GERTH, Hans. Nota sobre la obra de Karl Mannheim. In: MANNHEIM, K. *Libertad, Poder y planificación democrática*. México: Fondo de Cultura Económica, 1960.

FORACCHI, Marialice Mencarini. Introdução. In: _____. (Org.). *Mannheim Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 25).

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____. *Libertad, poder y planificación democrática*. México: Fondo de Cultura Económica, 1960

_____. *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1959.

_____. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou, [s.d.].

MANNHEIM, Karl; W. A. C. STEWART. *Introdução à Sociologia da Educação*. São Paulo: CULTRIX; EDUSP, 1972.

MURDOCK, Graham; MCCRON, R. Consciouness of class and consciousness of generation. In: HALL, S.; JEFFERSON, T. (Eds.). *Resistance through rituals*. Youth subcultures in post-war Britain. London: University Birmingham; Hutchinson in association with the Center for Contemporary Cultural Studies, 1982, p. 192-207.

A Escola Cristã Face ao Desafio de um Mundo em Transformação

Francisco de Assis Carvalho

Bacharel em Teologia pela PUC/RJ
Licenciado em Filosofia pela PUC/MG
Mestre em Educação pela Universidade
do Vale do Rio Verde – Três Corações/MG

Resumo

O autor propõe uma reflexão sobre os diversos aspectos relativos à escola cristã na sociedade moderna. Analisa o conceito e fontes da educação cristã, a tradição doutrinária a seu respeito, as diretrizes do Magistério Eclesiástico. Para encaminhar a solução dos desafios que encontra, a escola cristã necessita reformular seus objetivos e seu lugar na sociedade.

Abstract

The author suggests a reflection upon several aspects related to Christian school in the modern society. Analyze the conception and sources of the Christian education, the doctrine tradition about it, the guidance towards Ecclesiastic teaching. Leading to solve the challenges that it finds, the ecclesiastic teaching needs to rebuild their objective and their place in society.

Palavras-chave

Escola Cristã – Igreja Católica – História da Educação – Escola e Sociedade – Antropologia Cristã.

Key-words

Christian Education – Catholic Church – History of Education – School and Society – Christian Anthropology.

Introdução

Refletir sobre o papel da escola cristã, confessional, católica dentro da sociedade moderna, “mundo em transformação” é uma tarefa urgente. Requer uma adequada consideração do cenário que se visualiza hoje, quando a educação vai, progressivamente, se direcionando à lógica do mercado e aos fundamentos que alicerçam os ideais propostos por uma “educação diferenciada” e “integral”.

Discutir o lugar da escola cristã dentro da sociedade moderna é abrir-se para uma temática complexa e delicada.

Face a essa discussão, propomos uma reflexão que vise perceber diversos olhares sobre essa questão.

Gostaria de oferecer, através da minha reflexão de sacerdote-educador, indicações de possibilidades e encaminhamentos para um aprofundamento maior do papel da escola católica que advoga para si valores éticos absolutos frente aos valores relativos colocados pela Modernidade.

1. Educação cristã

A educação cristã tem como principal objetivo guiar e formar o homem para que, em seu desenvolvimento, ele se torne pessoa. É preciso que a ele seja transmitido o patrimônio espiritual da sociedade e da civilização a que pertence. A educação cristã vê a liberdade como a maior aspiração humana. O seu papel fundamental é propiciar a conquista da liberdade interior e espiritual usando, para tanto, da aquisição do conhecimento, do desenvolvimento da sabedoria, da boa vontade e do amor.

A Igreja Católica sempre esteve empenhada nesse projeto.

Debruçando-se no Mistério da Revelação Cristã, olhando para Cristo, ela sempre viu n'Ele o modelo para a sua obra educacional.

A missão e a razão de ser da Igreja é evangelizar. A educação, como processo de humanização, é pré-requisito e parte componente da ação evangelizadora.

Na educação informal, que gera e transmite espontaneamente a cultura, a evangelização se insere com missão própria, por exigência do Mistério da Encarnação do Cristo.

Na educação formal, que gera o complexo fenômeno da escolarização e os sistemas de ensino, a evangelização se insere como presença supletiva e subsidiária.

Vale lembrar o que fala a CNBB:

Em toda sua longa história, a Igreja Católica, mesmo reconhecendo falhas em suas instituições, sempre deu grande importância à Educação, quer na formação do povo de Deus, quer no incentivo e compromisso para contribuir na construção de uma sociedade renovada. Superando a concepção daqueles que reduzem a educação à escola e reconhecendo o vazio de uma educação que não contribui para um novo tipo de pessoa e de sociedade, a Igreja não pode deixar de propor uma revisão de métodos, conteúdos e relações, tanto na prática educativa quanto na ação pastoral (1990, p. 9).

Mesmo tendo como alicerce e preocupação primeira a formação humana, a Igreja, no entanto, se volta inteiramente para o bem da sociedade. Ela quer formar o cidadão para que, no exercício de sua responsabilidade, construa e trabalhe para o surgimento de um mundo melhor.

A *Gaudium et Spes* (1968, 206) afirma que “testemunhamos o nascimento de um novo humanismo, no qual o homem se define, em primeiro lugar, por sua responsabilidade perante os irmãos e a história”.

A educação deve favorecer as condições que propiciem ao educando desenvolver sua inteligência, concentrar sua atenção e

trabalho na organização interna da personalidade e no dinamismo espiritual, preocupando-se com a interiorização espiritual. Deve buscar a unificação e não a dispersão, numa tentativa de assegurar e cultivar a unidade interior do homem.

2. Fontes bíblicas

No Antigo Testamento não encontramos referências sobre a educação formal. Na literatura sapiencial, no entanto, encontramos algo sobre o ensino doméstico e rabínico. Havia somente a preocupação de apresentar o texto sagrado para ser lido e memorizado (Pr 4, 5, 13; Ecl 8, 1). Os escribas eram autodidatas, especialistas em copiar e ler textos. Formavam uma classe de estudiosos e funcionários a serviço da administração real ou da sinagoga (1Rs 4, 3; 2Rs 18,18; 25m 8, 17).

Os dois vocábulos hebraicos (*límmed e hôrah*), usados para significar educação, têm praticamente o mesmo significado de informar, mostrar, treinar, mas nunca insinuam a existência de uma instituição para assumir essas funções (STORNILO, 1998).

O conteúdo é diversificado e compreende os caminhos da reta conduta (Sl 51,15), o culto (2Rs 17, 27), as leis e mandamentos (Ex 31,19), a arte da guerra (Jz 3,2), os cânticos (Dt 31, 19), a formação sacerdotal (2Cr 17, 7 – 9) etc.

A educação, no Antigo Testamento, é fundamentalmente informal, geradora de cultura. O valor maior é a verdade revelada por Deus, para a perfeição do homem todo e não apenas para o conhecimento mental. Não se faz diferença entre educação sagrada e profana, pois o povo judeu é, essencialmente, o ouvinte da palavra divina, único caminho para aprender a viver.

O Novo Testamento concentra o magistério na pessoa de Jesus Cristo, o mestre a ser ouvido e o modelo a ser imitado.

O homem que abriu seu coração para o seguimento de Jesus recebe a mais profunda lição de como viveu humanamente e de como “aprender a ser” em plenitude (SPEGNE, 1998).

Por ser o Homem Perfeito, Jesus é também o mestre por excelência. A atividade docente de Jesus consiste em fazer discípulos (mathetésate) e incentivar seguidores (Mt 28, 19; Mc 10, 21). Essa é a base do método usado por Ele, na convivência com os apóstolos e discípulos. Esses logo descobriram que ele, sendo caminho da verdade para a vida, é o Mestre e autêntico Rabi de cada um.

A palavra hebraica “rabbi” ou “rabboni” significa, textualmente, “meu mestre”, modelo pessoal e único de cada pessoa, antecipação bíblica do que hoje se chama “educação personalizada”.

Jesus se chama de mestre e Senhor (Jo 13, 13) e de único mestre (Mt 23, 10). Reuniu um grupo de discípulos, dos quais tira as dúvidas e lhes ensina o caminho da verdade, principalmente em forma de parábolas (Mt 13; Mc 4; Lc 6; Jo 15). Também responde magistralmente a todas as questões propostas pelos fariseus, saduceus e escribas (Mt 22, 15; Mc 7, 1 – 23; Lc 20, 27s).

O local de seu ensino é o céu aberto. Algumas vezes falou na sinagoga (Mt 5). A maneira nova de explicar os textos, fora da tradição legalista habitual, levanta hostilidades, especialmente quando anuncia a chegada do Reino de Deus, que nele se realiza.

Um aspecto marcante do ensino de Jesus é o exame crítico das tradições, corrigindo interpretações legalistas que não favoreciam o respeito prioritário pela pessoa humana (CNBB, 1998: 101 – Manual CF/98).

O conteúdo do seu ensinamento é a formação de seguidores, homens novos, capazes de acolher pela fé sua missão divina, pois sua doutrina não é dele mesmo, mas sim do Pai, que o enviou, e do Espírito Santo, que o ungiu. O magistério de Jesus é também mistério da sua encarnação como Filho de Deus que se fez homem. Seu magistério mergulha no âmago da cultura do seu povo e transforma a educação informal, ali existente, no campo próprio para o exercício do seu ministério salvífico.

A comunidade apostólica assume o processo de educação como missão obrigatória, tendo em vista o mandamento imperativo de Jesus: “Ide e fazei discípulos todos os povos” (Mt 28, 19). O conteúdo da pregação está expresso nesse mesmo mandamento do

envio: “ensinando-lhes a observar tudo o que vos ordenei”. A tarefa é imensa, urgente e universal, por isso o cumprimento desse dever é imediato e logo os apóstolos se põem a ensinar em dois locais escolhidos – “no templo e de casa em casa” – na frequência de “todo dia” (At 5, 42).

Após a morte dos apóstolos e à medida que o cristianismo se expandia, houve necessidade de novos agentes para assumirem a imensa tarefa de evangelizar. Tudo o que Jesus anunciou foi aos poucos se tornando um corpo de verdades reveladas por Deus, a ser assimilado e vivido pelas comunidades nascentes; o seu conjunto é a “sã doutrina” (1Tm 1, 10) ou a “doutrina da fé” (Tt 1, 9), donde nasceu o primeiro “símbolo dos apóstolos”.

Somente com um enfoque forte e novo sob a ação do Espírito Santo no mundo podemos ter o discernimento sereno diante do pluralismo em que estamos mergulhados. O Espírito nos torna tolerantes e capazes de perceber os sinais de Deus nas suas criaturas (CNBB, 1998: 108 – Manual CF/98).

Diante do crescente número de cristãos convertidos e o aumento dos simpatizantes gentios e judeus a converter, tornou-se urgente a necessidade de ampliar e diversificar os ministérios da pregação (1Tm; At 15, 6; Rm 16, 1; Ef 4, 11).

3. A tradição

Entre a morte de Cristo e a época constantiniana é que a Igreja organiza suas práticas pedagógicas na antigüidade. Os primeiros grupos de cristãos fixam em comum os ritos da oração em comum e da simbologia cristã.

A Igreja desenvolve uma ação educativa sobre toda a comunidade, substituindo cada vez mais o poder civil, primeiro ligando-se a ele, depois, tomando o seu lugar.

O desafio para a Igreja da antigüidade estava em definir uma “doutrina” e moldar os cristãos segundo o modelo definido (o que fizeram os Evangelhos), indicando-lhe percursos éticos e práticas religiosas capazes de alcançar este objetivo.

Ser cristão, na Igreja Antiga, significa que alguém acolhe a Boa Nova de Jesus e muda de vida. Doravante sua existência está “em Cristo” e isso ele expressa por um comportamento de acordo com as exigências evangélicas e sua adesão à comunidade daqueles que, como “Novo Povo de Deus”, crêem em Jesus Cristo. O batismo constitui a entrada nessa novidade de vida (MATOS, vol. 1, 1995: 53).

Utilizando a cultura helênica, é que os Apologistas e os Padres irão fazer esta simbiose. São Justino (100 – 165) vai apresentar o cristianismo como a forma mais alta da visão de Deus, aproximando-o da tradição filosófica grega. Clemente de Alexandria (153 – 220) e Orígenes (185 – 253) é que deram vida à *paidéia* cristã, reinterpretando em sentido cristão a Bíblia e relendo a filosofia grega à luz de Platão.

Serão depois os Padres Capadócius – Basílio de Cesareia (329 – 379), Gregório de Nazianze (330 – 389), Gregório de Nissa (335 – 394) que delinearão o curriculum da nova *paidéia* cristã, que darão vida a uma verdadeira e própria literatura cristã (a partir de Homero) e valorizarão a forma literária, artística e filosófica dos gregos, também como modelo de formação do cristão.

O diálogo entre pensamento grego e cristianismo fundou a primeira tradição filosófica da nova religião.

No sentido cultural e educativo, o monaquismo teve uma significativa importância. Nos mosteiros desenvolvia-se um trabalho erudito de conservação do passado e de instrução dos padres que punham a leitura da Bíblia em primeiro lugar. Essa experiência possibilitou a formação de um novo modelo educativo em que se valoriza a cultura cristã e a tradição clássica.

Será São Bento de Núrsia (547) quem organizará de forma sistemática o monaquismo ocidental. No centro da vida comunitária está a “Opus Dei”, a oração litúrgica e a celebração Eucarística. Leitura e meditação da Escritura Sagrada, trabalho e descanso são elementos constitutivos do horário monástico (MATOS, vol. 2, 1995, p. 77).

Após o grande conflito do século IV, entre paganismo e

cristianismo e após o amplo desenvolvimento realizado na religião cristã por obra dos padres, orientais e ocidentais, surgiu a necessidade de se fazer uma síntese completa do pensamento cristão.

Em 1540, o espanhol Inácio de Loyola fundou a Companhia de Jesus que tinha dois propósitos: conquistar novos países para o catolicismo e preservar os antigos países por meio da educação. Na *Ratio Studiorum* (1599) está o conjunto de normas que deve nortear a estrutura organizativa dos colégios jesuítas.

Toda a finalidade educacional jesuítica estava destinada à conquista da supremacia espiritual para Roma. A finalidade era educar as elites para ganhar todos os espíritos superiores.

A Igreja começou a se interessar pela educação elementar dos camponeses somente quando o seu monopólio foi ameaçado pelos protestantes e pelos laicistas. J. B. de La Salle (1684), um padre católico, fundou o Instituto dos Irmãos Cristãos, que pretendia conseguir a regeneração moral das crianças pobres por meio da educação religiosa.

LA SALLE preconiza a educação prática, racional e progressista. A escola é o noviciado da vida; nela, forma-se o homem e o cristão (GILES, 1983, p. 75).

Com o advento da modernidade, houve uma fragmentação das bases filosóficas dos sistemas pedagógicos, considerando-se apenas um aspecto parcial da vida e da educação.

Podemos destacar as seguintes figuras representativas da pedagogia católica na passagem dos séculos XIX e XX:

- *Gregório Girard* (1765 – 1850), padre jesuíta que desenvolveu um interessante estudo pedagógico com base na obra de Pestalozzi. Para ele o ensino deve ter como elementos necessários: a progressividade, a prática e a educação da inteligência.

- *São João Bosco* (1815 – 1888), padre italiano, fundador dos salesianos, delineou seus princípios educativos fundamentais baseados na razão, na piedade e na afeição. Em sua aplicação, o sistema de Dom Bosco é baseado na caridade cristã. Razão e religião são os dois instrumentos que o mestre deve utilizar. Para impedir que o mal contamine as almas infantis, a vigilância deve ser contínua

e cuidadosa. O conselho e o exemplo desempenham papel de grande importância. A educação física e a artística merecem atenção particular.

4. Os documentos da Igreja

O Concílio Vaticano II (1962 – 1965) marcou a abertura da Igreja para o mundo. Foi um concílio eminentemente pastoral, ou seja, voltado para a evangelização. Sem sombra de dúvida foi o evento eclesial de maior relevo no século XX. Tornou-se, na História da Igreja Contemporânea, um divisor de águas, que separa um período antes e depois do concílio.

Anteriormente ao Concílio Vaticano II, podemos encontrar os seguintes documentos eclesiais que tratam da educação: *Carta Apostólica Communes Litteras* (1919), de Bento XV; *Encíclica Divini Illius Magistri* (1929), de Pio XI, *Encíclica Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963), de João XXIII.

No documento “*Gravissimum Educationes*”, do Concílio Vaticano II, a Igreja manifestou sua preocupação e interesse pela educação. Nele há a declaração de que todos os homens devem ter direito a uma educação:

(...) A autêntica educação, no entanto, visa o aprimoramento da pessoa humana em relação a seu fim último e o bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas tarefas, uma vez adulto, terá que participar (GE, 1986, 1503).

Salienta que a família (1506), a sociedade (1507), a Igreja (1509) e a escola (1510) deverão se responsabilizar por uma educação integral.

A escola católica (1517) deve deixar de ser “confessional” e passar a afirmar-se como “católica”, no sentido próprio do termo, isto é, aberta a todos, católicos e não-católicos, desde que escolham

e aceitem o caráter específico de seu projeto educativo. Sua finalidade não consiste em “produzir bons frutos”. Sua preocupação não é proselitista.

O documento alerta as universidades e faculdades católicas quanto ao ensino da Teologia e a necessidade de marcarem presença no mundo moderno.

Mesmo havendo pronunciamentos anteriores a esse, inegavelmente, neste documento, a Igreja explicitou que, como sociedade humana, ela tem o encargo de anunciar a todos a salvação e uma função a desempenhar na educação. Ela é chamada a promover a perfeição da pessoa humana; assegurar o bem da sociedade terrestre e construir um mundo sempre mais humano.

Dentro do Concílio Vaticano II encontramos também a constituição pastoral *Gaudium et Spes* (GS), sobre a Igreja no mundo de hoje, que, de maneira lúcida e clara, “pretende falar a todos, para esclarecer o mistério do homem e cooperar na descoberta da solução dos principais problemas de nosso tempo” (GS, 1986: 10 – 7 – 12 – 1965).

A Igreja, neste documento, incentiva a preparação de leigos e lideranças, que sobressaiam no campo da educação e da política, para que mais pessoas se coloquem a serviço da liberdade e da democracia (GS, 1986: 79).

A notável recepção do Concílio Vaticano II foi na América Latina, onde a Igreja, tentando adquirir feições próprias e trilhar caminhos novos, buscou contextualizar as decisões conciliares.

Medellín (1968) foi uma conferência geral do episcopado latino-americano, que acentuou para a Igreja a necessidade de uma evangelização libertadora, frente a uma sociedade estruturalmente marcada pela injustiça, dependência e opressão.

Medellín assumiu o veio pedagógico da conscientização de Paulo Freire e casou-o com o horizonte da libertação. Nasceu, então, a educação libertadora. As escolas católicas estavam, em grande parte, ausentes do horizonte religioso das práticas sociais e despidas de uma visão crítica da sociedade.

Há, neste documento, uma atenção especial à educação,

como fator básico e decisivo no desenvolvimento do continente latino-americano. Fundamentalmente, neste documento, a Igreja propõe uma educação libertadora, na qual cada um é sujeito de sua própria educação.

Nossa reflexão sobre este panorama conduz-nos a propor uma visão da educação mais conforme com o desenvolvimento integral que propugnamos para nosso continente; chamá-la-íamos “educação libertadora”, isto é, que transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento. A educação é efetivamente o meio-chave para libertar os povos de toda escravidão e fazê-los subir “de condições mais humanas, levando em conta que o homem é o responsável e o “artífice principal de seu êxito ou de seu fracasso” (CELAM, 1969: 74).

Há ainda uma acentuação para a necessidade de se criar uma educação comprometida com a construção da dignidade humana, dialógica e criadora.

É necessário tomar consciência e fomentar uma educação de base, que vise não só a alfabetizar, mas também converter o homem, sobretudo o mais pobre, em agente consciente do seu desenvolvimento integral.

Há também um apelo às instituições escolares para a democratização e abertura para os mais pobres e para o ecumenismo (CELAM, 1969: 77).

Puebla (1979) enfatizou uma evangélica opção preferencial pelos pobres, falando da gritante pobreza do povo latino-americano como “o mais devastador e humilhante flagelo”.

No que se refere à educação, *Puebla* propõe a educação como atividade humanizadora.

A educação humaniza e personaliza o homem, quando consegue que este desenvolva plenamente o seu pensamento e sua liberdade, fazendo-os frutificar em hábitos de compreensão e comunhão com a totalidade da ordem real; por meio destes, o próprio homem humaniza o seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história (PUEBLA, 1985: 1025).

A educação humanizadora deve integrar o homem em sua

realidade latino-americana; torná-lo crítico desta realidade, convertendo-o em sujeito da sua história, para que também se coloque a serviço do desenvolvimento da comunidade.

Há um convite para que todos se unam para que ocorra na América Latina uma educação transformadora, que deve ser uma “instância efetiva de assimilação crítica, sistemática e integradora do saber e da cultura geral” (1040).

Santo Domingo (1992) insiste numa evangelização inculturada, sem, no entanto, querer enfraquecer as opções pastorais assumidas nas Conferências Episcopais anteriores, reafirma o que foi dito em Medellín e Puebla.

No que tange à educação, assim fala:

A educação é a assimilação da cultura. A educação cristã é a assimilação da cultura cristã. É a inculturação do Evangelho na própria cultura. Seus níveis são bem diversos: escolares ou não-escolares, elementares ou superiores, formais ou não-formais. Em todo caso, a educação é um processo dinâmico que dura a vida toda da pessoa e dos povos. Recolhe a memória do passado, ensina a viver hoje e se projeta para o futuro. Por isso, a educação cristã é indispensável na nova evangelização (SANTO DOMINGO, 1992, p. 263).

Faz um apelo aos educadores cristãos para que tenham identidade cristã (265). Na pluralidade de valores, é preciso confrontar os valores cristãos que verdadeiramente libertam o homem. Cabe à Igreja e as suas instituições escolares trabalhar pelo fim da exclusão e do analfabetismo (267).

É preciso que as universidades católicas, diante da ciência e da técnica, criem caminhos para o diálogo, sem abrir mão do projeto cristão (268).

É preciso valorizar a educação cristã construindo um melhor relacionamento com a educação estatal (269).

Já antes da realização do Concílio Vaticano II, a Igreja no Brasil tinha entrado num dinâmico processo de renovação. Esta nova

fase da vida eclesial foi inaugurada com a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil CNBB, em 1952. Esta Conferência encontrou no planejamento pastoral de conjunto um instrumento para animar e articular toda a Igreja.

Um dos grandes instrumentos, em âmbito nacional, para levar ao povo das bases à renovação do Vaticano II são as Campanhas da Fraternidade, que a Igreja realiza no tempo da quaresma, desde 1964.

Após o golpe militar de 1964, a Igreja no Brasil adotou uma atitude cada vez mais crítica frente à realidade do povo, apontando novos rumos, que buscavam a evangelização integral do homem brasileiro, abarcando as dimensões sociais e políticas de sua fé.

Em 1982, com o tema *A Verdade vos libertará*, a Igreja realizou a Campanha da Fraternidade, voltando-se para a problemática da realidade educacional, propondo uma educação mais fraterna. Na oportunidade, o texto base da Campanha falando das escolas católicas sugeria que fossem forjadoras de agentes de transformação; evangelizadoras, assumissem a causa do povo; vivenciassem seu currículo a partir dos problemas culturais, econômicos, políticos e religiosos da realidade brasileira, fossem centros culturais, sociais e espirituais da comunidade local, colocando seus recursos humanos, físicos e materiais a serviço das classes populares; educassem para a solidariedade e não para a competição; buscassem articulação com outras escolas católicas ou não, para promover a união por meio de uma educação libertadora.

Em 1985, a CNBB publicava um estudo: *Para uma Pastoral da Educação*, desejando que os educadores, movimentos de educação e escolas católicas se sentissem questionados pela dimensão da pastoral da educação, assumindo o seu papel como agentes desta pastoral.

Em 1990, a CNBB divulgou um estudo com o tema: *Educação: Exigências Cristãs*. O texto tinha como objetivo ajudar a reverter a grave e dramática situação da educação, repensar e recriar a presença educativa da Igreja na sociedade brasileira, para contribuir no fortalecimento da dignidade do povo brasileiro, fortemente vilipendiada por esta situação.

Este estudo tornou-se documento em 1992 com o nome *Educação, Igreja e Sociedade*, documento 47. Até hoje, este é o principal pronunciamento da CNBB.

A educação visa, sobretudo, desenvolver no educando uma sensibilidade para com o seu papel na sociedade. Ela quer formar o cidadão, a pessoa que interfere, o sujeito.

O homem, na antropologia cristã, é um ser criado à imagem de Deus. Ligado à realidade comunitária da Trindade, ele é um ser social, relacional. É também um ser aberto para o mundo e que se faz num contínuo processo. É um ser que se interroga e responde, procura e acha. Um ser singular e criativo, uno e irrepetível.

Sua vida transcorre na história e na cultura. Por sua vez, seu destino está além da história. É um ser complexo, que age no mundo do qual faz parte, mas transcende-o, pela sua dimensão de abertura para o infinito.

Na perspectiva dessa plena realização, o homem sente-se impelido a procurar o fundamento do mundo e nele, o sentido da própria existência. As diversas religiões são expressões diferentes do esforço humano para chegar a Deus.

O cristianismo assimila a descida amorosa de Deus ao encontro do homem, na pessoa de Jesus.

A educação pressupõe uma reflexão prévia sobre a pessoa humana situada e datada. É impossível compreendê-la fora de seu tempo e de seu espaço e dos relacionamentos com a sociedade que a envolve.

O homem nasce buscando um sentido. A atividade humana é geradora de sentido, porque expressa a capacidade própria do ser humano compreender e interferir no mundo.

A pessoa humana não existe para viver isoladamente, mas com os outros e em comunidade, pois é, “por sua natureza íntima, um ser social” (GS, 1986:12).

É através da educação que o ser humano, inacabado evolui em direção à plena realização de si mesmo, na comunhão com os demais.

Criado pelo próprio Deus, o homem tem, através da

liberdade, a possibilidade de realização plena do seu ser. A liberdade é a capacidade de dispor de si mesmo.

A sublime vocação e a profunda miséria que os homens experimentam em si mesmos encontram explicação no pecado, “ruptura com Deus e com os irmãos (GS, 1986:13).

O pecado é que divide e conflita o coração humano. Ele é a raiz do mal.

Na exortação *Christifideles Laici* (n.º 61), o Papa João Paulo II diz que “a formação cristã encontra a sua raiz e força em Deus, o Pai que ama e educa os filhos. Sim, Deus é o primeiro e o grande educador de seu Povo”.

Conclusão

Estamos percebendo que a ampla problemática que afeta a vida humana hoje se refere principalmente a uma crise de valores dentro de uma sociedade extremamente competitiva e neoliberal.

A escola cristã, contudo, não é responsável em solucionar esta crise. Pelo menos sozinha. No entanto, ela, como instituição humanitária e formadora, não pode se omitir da tarefa de contribuir para que a sociedade seja melhor estruturada e mais digna.

A escola cristã é incentivada a seguir sua missão, apresentando aos educandos novas perspectivas de vida.

No que tange ao extremo utilitarismo competitivista, a escola não pode se deixar levar somente por isso. Ou seja, entrar dentro dessa dinâmica. Fazer uma escola, colégios, que só se preocupem em reproduzir o sistema capitalista. Somente os melhores e mais capacitados têm vez. Somente conseguem trabalho e oportunidades aqueles que se destacam. A sociedade de consumo só pode assimilar aqueles que aprenderam os mecanismos e modos de sobrevivência para competir e produzir. Diante dessas questões surgem perguntas necessárias e imediatas: há lugar para todos na sociedade? Na verdade, somente uma elite dos melhores poderá se dar bem? O que se pode fazer com aqueles que não podem chegar aos primeiros

lugares ou estão marginalizados socialmente? Têm vez nessa sociedade os que têm deficiências psicológicas, físicas, familiares?

É claro que seria ingênuo e simplista afirmar simplesmente que, na sociedade neoliberal competitiva, todos têm vez. Seria otimista demais dizer que a solução para que essas disparidades se resolvam se encontra na escola.

Digamos, como tarefa e meta a ser buscada, que a escola, com a criatividade e o esforço de todos os educadores, pode reformular seus objetivos e seu lugar na sociedade, não sendo nem instrumento reprodutivo do sistema que marginaliza e exclui e, também, não se colocando de forma alheia e distante da realidade (CHALOUB, 2000).

A Escola Cristã tem que ser uma peça importante na reformulação de uma nova utopia, de uma idéia motriz capaz de entusiasmar e integrar as energias e capacidades dos seres humanos. Ela deve colaborar na criação de um modelo social humano, onde todos encontrem lugar digno.

A escola cristã, na sociedade do desemprego e da competição, não pode olhar a educação apenas na perspectiva do futuro do aluno. Ela é também chamada a olhar o aluno no seu presente. Como ajudar os jovens desempregados? Como ajudar alguém a ser cidadão com tantas carências econômicas familiares, sociais?

A escola com vocação humanista – e com maior razão se diz cristã – tem que colaborar para formar pessoas solidárias. Frente ao perigo de viver um clima de darwinismo social, onde o “salve-se quem puder”, a escola precisa contribuir para despertar a compaixão solidária e a cooperação como modo de construir uma sociedade sem tantas injustiças (CHALOUB, 2000).

Hoje, são muitas as interpelações. A situação social atual exige cooperação e muito esforço criativo. Não é tempo de nostalgia. Não é tempo de ficar sonhando com a escola do passado.

O mundo é outro. As pessoas são outras. As exigências são outras. As respostas devem ser outras. Os desafios são diferentes...

É conhecida a tese de Padre Bourdieu de que “a escola reproduz o sistema” (BOURDIEU, 1974). O seu papel reprodutivo

se manifesta em duas direções. Traz para dentro das relações internas da escola aquelas que vigoram no grande sistema. Desta sorte, o tipo de valores e de dominação predominante, no interior da escola, é o mesmo do sistema vigente.

Um sistema não pode perpetuar-se, se ele não formar seus sujeitos-portadores. À escola cumpre a função de reproduzir o sistema neoliberal, adaptando os alunos a ele e fazendo-os, hoje, agir segundo suas regras, para amanhã, em cargos decisivos, levá-lo à frente (CHALOUB, 2000).

Evidentemente seria trágico para a escola se sua função fosse meramente reprodutiva. Entre as relações do sistema maior e as vigentes no seio da escola, intermedia a consciência crítica dos educadores. Aí está sua esperança. Eles podem introduzir, dentro de certos limites, inflexões críticas transformadoras e criativas. É preciso, no entanto, que os educadores analisem com cuidado os valores que configuram as relações básicas da sociedade neoliberal.

Referências bibliográficas

A BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulinas, 1985.

BOURDIEU, P. *A Reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1995.

CELAM. *Nova Evangelização: Promoção Humana Cristã Cultura Jesus Cristo Ontem Hoje e Sempre*. Conclusões da IV Conferência Geral do episcopado latino-americano. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Evangelização no Presente e no Futuro da América Latina*. Conclusões da III Conferência Geral do episcopado latino-americano. Puebla de Los Angeles, México. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. *A Igreja na atual transformação da América-Latina à luz do Concílio*. Conclusões da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. Puebla de Los Angelis, México. Petrópolis: Vozes, 1969.

CHALOUB, S. Educação Evangelizadora em um Mundo Globalizado. In: _____. *Convergência*, ano 35, n. 334, p. 363-372, jul./ago. 2000.

CNBB. *Manual CF 98: a serviço da vida e da esperança*. São Paulo: Salesiana, 1998.

_____. *Educação: pessoa e sociedade*. São Paulo: Paulinas, 1993. (Col. doc. da CNBB, n. 47).

_____. *Para uma pastoral de educação*. São Paulo: Paulinas 1992. (Col. Estudos da CNBB, n. 41).

_____. *Educação: exigências cristãs*. Texto para estudo. São Paulo: Paulinas, 1990.

_____. *Igreja e educação, perspectivas pastorais*. São Paulo: Paulinas, 1974.

COMBLIM, José. Perplexidades de quem educa. A educação cristã forma para a liberdade? *Vida pastoral*. São Paulo: p. 7-12, jan./fev. 1998.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ. *Catecismo da Igreja Católica*. São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

CONSTITUIÇÃO “GAUDIUM ET SPES”. In: COMPÊNDIO DO VATICANO II: constituições, decretos, declarações. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1968.

DECLARAÇÃO “GRAVISSIMUM EDUCATIONIS”. In: COMPÊNDIO DO VATICANO II: constituições, decretos, declarações. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1968.

GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da Educação*. São Paulo: EPU, 1983.

HABERMAS, J. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HARWEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HUBERT, René. *História da Pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

INÁCIO, Inês C.; LUCA, Tânia Regina. *O Pensamento Medieval*. São Paulo: Ática, 1988. (Col. Série Princípios, n. 150).

JOÃO PAULO II. *Christifidelis Laicie*. Exortação apostólica sobre a vocação e missão dos leigos na Igreja e no mundo. Aparecida: Santuário, 1990.

LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

- LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'água, 1995.
- LYON, David. *Pós-Modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998.
- MATOS, Henrique Cristiano José. *Caminhando pela história da Igreja: uma orientação para iniciantes*. Belo Horizonte: O Lutador, 1995. 3 v.
- NERY, Israel José. Educação e fraternidade – a CF 98. *Convergência. CRB*, São Paulo, p. 10-20, jan./fev. 1998.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de. *A Filosofia na crise da Modernidade*. São Paulo: Loyola, 1989.
- ROJAS, Enrique. *O Homem Moderno*. São Paulo: Siciliano, 1995.
- SPEGNE, Lucas. Jesus educador popular. *Vida pastoral*. São Paulo, p. 13-20, jan./fev. 1998.
- STORNILOLO, Ivo. Educar contando a história (Dt 20 – 25). *Vida pastoral*. São Paulo, p. 17-20, mar/abr. 1998.

Professores e Alunos: Relatos de Experiência

Anelise de Barros Leite Nogueira

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – USP/SP
Professora de Psicologia da Aprendizagem e Metodologia Científica no Curso de
Psicologia e Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas (LEP)
do Centro UNISAL/Lorena

Maria Lescura Salgado

Ex-aluna de Psicologia
Monitora do LEP do Centro UNISAL/Lorena

Wilson de Freitas Muniz

Mestre em Ciência Espacial (INPE)
Professor de Estatística nos Cursos de Fonoaudiologia e Biblioteconomia da FATEA e
do Curso de Psicologia do Centro UNISAL/Lorena

Colaboradores

Alunos do Curso de Psicologia (2000),
responsáveis pela aplicação do instrumento em diversas cidades

Resumo

Trata-se de uma pesquisa descritiva do tipo “levantamento”, através da qual procurou-se analisar os relatos de experiência de professores e alunos. Os sujeitos foram 60 alunos entre 7 e 49 anos, e 53 professores entre 18 e 55 anos, totalizando 113 pessoas residentes em cidades do interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A coleta de dados foi realizada em 2000, pelos alunos do 3.º de Psicologia, devidamente orientados pela professora, co-autora desta pesquisa. O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista com 3 questões “abertas”, para alunos e professores, com adaptação do vocabulário para crianças menores de 10 anos. Inicialmente, este instrumento foi apreciado através

da “técnica de juízes” por dois professores universitários. Na etapa seguinte, foi realizada a aplicação, individualmente, em diversas escolas (públicas e particulares). Para o tratamento dos dados, utilizou-se a técnica de “análise de conteúdo”, chegando-se a categorias de resposta. Os dados são apresentados em gráficos e tabelas, com vistas a facilitar a visualização. Observou-se que o aspecto sócio-emocional se destaca, ou seja, tanto as experiências positivas como as negativas dizem respeito às relações interpessoais e aos sentimentos que permeiam estas relações. Este estudo favorece uma reflexão acerca da experiência escolar e dos efeitos para a vida prática.

Abstract

That's a descriptive research such as “survey”, through which a seek to analyze reports of teachers and student's experiences. The subjects were 60 students between 7 to 49 years of age and 53 teachers between 18 and 55 years old, a total of 113 people who live in small towns upstate of São Paulo, Minas Gerais and Rio de Janeiro. The data collected were carried out in 2000 by the psychology students in the 3rd grade, orientated by their teacher, co-author of this research. The tool used was an interview script with 3 “open” questions to students and teacher with vocabulary adaptation for children under 10 years old. Initially, this tool was thought highly by 2 professors by means of “judgement technique”. Next, this application was realized, individually, in different schools (public and private). For the treatment of the data the technique of “analyses of the content”, having categories of answers, was used. The results are presented in graphs and tables, to facilitate the visualization. Observe, that the social-emotional aspect is notable as much as positive experiences as negatives are related to personal relationships and to feelings that permeate those relationships. This study benefits a reflection upon school experience and the effects on practical life.

Palavras-chave

Professores – Alunos – Experiência Escolar, Ensino-Aprendizagem.

Key-words

Teachers – Students – School Experience – Teaching-Learning.

Introdução

Observa-se, de modo geral, pela revisão de literatura que há poucos estudos relativos à visão de professores e alunos no que se refere à experiência escolar.

Há de se admitir que esta experiência é fundamental na vida das pessoas, considerando-se a trajetória pessoal, assim como a acadêmica e a profissional.

Na verdade, o “banco escolar” e o convívio neste âmbito constituem-se em condições prévias à participação social, que se amplia gradativamente, em função da faixa etária, da formação profissional, dos graus de competência pessoal e técnica, dos interesses, das habilidades, das condições sócio-emocionais, intelectuais, dentre outros fatores.

Verifica-se que grande parte das pessoas já viveu ou vive a dinâmica do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar, ou seja, já esteve sujeita ao convívio, a situações de aceitação ou rejeição nas relações interpessoais, nesta esfera da vida. Essas pessoas, na posição de alunos e/ou professores, ensinam ou ensinaram muitas vezes e simultaneamente aprendem ou aprenderam. O que estas pessoas registram como positivo e negativo no que tange à experiência escolar? Que tipo de contribuição consideram ter a escola deixado à vida prática? Quais são os ganhos? Que perdas lamentam? Que descrição o professor faz em relação ao seu ato de ensinar e de aprender?

Há, em geral, estudos relativos a professores e alunos, que abordam motivação-desmotivação, disciplina-indisciplina, sendo mais escassos aqueles referentes ao uso de estratégias criativas com vistas à convivência escolar satisfatória, ou ainda os que dizem respeito à auto-estima do professor e do aluno, dentre outros aspectos. Observam-se esforços quanto à resolução da crise educacional, presente nos diferentes níveis de ensino nos dias atuais.

Nesta direção, o presente estudo procura compreender como ocorre a experiência na escola a partir dos relatos dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem, alunos e professores. Assim

sendo, traz informações importantes que poderão, por um lado, contribuir para a identificação de fatores responsáveis pelos conflitos que ocorrem no contexto escolar, e por outro, apontar para aspectos positivos e construtivos.

Desta forma, a realidade educacional é retratada, e este tipo de investigação dá margem a discussões e conclusões sobre o que traz satisfação, prazer, sucesso ou ainda, insatisfação, desprazer, insucesso quanto aos atos de ensinar e aprender. Analisa-se o convívio, segundo a ótica de professores e alunos.

A partir da análise das respostas, podem ser identificados os aspectos sócio-emocional, intelectual ou cognitivo, e histórico-cultural, nas “falas” dos respondentes, verificando-se tendências claras no conteúdo destas respostas. Há, sem dúvida, uma dificuldade em se identificar estes aspectos separadamente por serem interligados na vida prática e, portanto, nas vivências de cada um. No entanto, a tentativa de extrair as tendências, observando-se o tipo de argumentação e o conteúdo que mais se sobressai, permite uma compreensão clara acerca do que é, de fato, mais importante e significativo tanto para o aluno como para o professor.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1997, p. 83) o aspecto afetivo-emocional “é o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências. É o sentir”. Afirmam que a vergonha, o medo e a alegria que as pessoas sentem são exemplos que fazem parte deste aspecto. E ainda salientam que, o “aspecto social é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas. Por exemplo, em um grupo de crianças no parque, é possível observar algumas que espontaneamente buscam outras para brincar, e algumas que permanecem sozinhas” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1997, p. 76).

Para Doron e Parot (1998), a emoção é um “estado particular de um organismo, que ocorre em condições bem definidas (uma situação chamada emocional), acompanhado de experiência subjetiva e de manifestações somáticas e viscerais” (p. 275).

De acordo com Papalia e Olds (2000, p. 26), “as mudanças na capacidade mental – tais como aprendizagem, memória,

raciocínio, pensamento e linguagem – constituem o desenvolvimento cognitivo”.

Cabral e Nick (1995) apontam para o aspecto cultural, relativo ao sistema de normas e disposições materiais e de comportamento. Através deste sistema uma sociedade obtém para os membros que a compõem maiores satisfações do que ocorreria se as pessoas vivessem em estado natural.

Assim sendo, os dados levantados poderão trazer, de modo geral, contribuição social, como por exemplo, uma revisão e uma reflexão acerca de atitudes, comportamentos por parte de professores e alunos.

Quanto aos aspectos acadêmico e científico-profissional, as informações coletadas poderão proporcionar debates e geração de programas educacionais. Nesse sentido, profissionais e pesquisadores poderão se valer de estratégias específicas que atendam necessidades das diferentes faixas etárias e diversos níveis de ensino.

Neste estudo, o ponto de partida, é a seguinte questão: “Quais são os relatos de experiência (situações vividas de forma positiva e negativa) apresentados por alunos e professores no que se refere à trajetória escolar de cada um, nos diferentes graus de ensino?”

O processo ensino-aprendizagem: descobertas e desafios

Os diversos estudos sobre este processo respondem em parte às indagações relativas às formas de ensinar e aprender, sugerindo novas pesquisas que possam no decorrer dos anos suprir as lacunas nesse sentido.

Segundo Piletti (1991), há muitas pessoas que vêem o processo ensino-aprendizagem de forma estática, ou seja, num extremo, o professor, responsável pelo ensino, pela transmissão de informações e, no outro, o aluno, que ouve, esforçando-se para aprender, assumindo uma postura obediente, passiva.

Ele propõe uma relação dinâmica, comparando-a a qualquer relação entre seres humanos. Afinal, o aluno, em geral, tem

capacidade para pensar, tecer opiniões, participar, debater e decidir o que deseja.

Rogers (citado por BORDENAVE e PEREIRA, 1978) lembra que a finalidade da educação é a de facilitar a aprendizagem e a mudança. Para isso, as qualidades de atitude, existentes na relação pessoal facilitador-aprendiz, são importantes.

Como aponta Grillo (1985, p. 38), “ensinar e aprender, embora processos autônomos, estão intimamente relacionados, pois as ações do professor desencadeiam as dos alunos e estas, por sua vez, desencadeiam as do professor”. Assim sendo, afirma que as influências interpessoais estão presentes no processo ensino-aprendizagem, destacando que as mudanças dizem respeito à *aprendizagem*. Tais mudanças estão vinculadas aos objetivos referentes às situações de ensino, como também aos fins da educação.

Assim, o professor interage com o seu aluno, tendo em vista as modificações pretendidas, não apenas para aquele momento, em sala de aula, mas com uma visão mais ampla, a partir da filosofia da educação e da concepção de homem. Portanto, as ações docentes são norteadas por valores que refletem na proposta pedagógica.

Rodrigues (1976) destaca que, o ato de ensinar pode ser visto como uma relação humana especial, ou por outro lado, como uma ação pouco consistente, precária em determinadas circunstâncias. No entanto, sempre será uma *relação humana*. Na hipótese de se desconsiderar a natureza humana, a aprendizagem no contexto escolar tornar-se-á impossível.

Rogers (1977) considera a necessidade do professor ser pessoal e humano na sala de aula. Assim, o professor possibilita um aumento da autoconfiança, uma maior criatividade e a expressão de afeto por parte dos alunos. A aprendizagem ocorre de forma positiva não só no que diz respeito ao aspecto do rendimento intelectual e acadêmico.

Algumas pesquisas abordam as condições, atitudes e qualidades interpessoais no ambiente acadêmico, como cita Rogers (1977). Verificaram-se correlações positivas e significantes entre condições e atitudes interpessoais com: aquisição de leitura (ganhos)

para alunos de 3.º grau (ASPY, 1965), com médias de notas de aproveitamento (Pierce, 1966), com crescimento cognitivo (ASPY, 1967, 1969, ASPY; HADLOCK, 1967), com ampliação do interesse criativo e produtividade (MOON, 1966), com níveis de processo cognitivo, com iniciativa de “falar” por parte do estudante (ASPY; ROEBUCK, 1970), com a propagação do afeto e confiança na sala de aula, por sua vez vinculada ao melhor uso das capacidades pelo próprio estudante, além de elevação da confiança em si mesmo (SCHMUCK, 1966).

Num dos pólos desta relação, há alguém que para ensinar aprende, e alguém que na condição de aprendiz também ensina porque questiona, levantando novas alternativas e apontando soluções para as situações-problema. Como afirma Piletti (1991, p. 21), “se o professor precisa conhecer a si mesmo para poder conhecer os alunos, a abertura ao que os alunos podem ensinar-lhe é um dos passos para este autoconhecimento”.

Há de se admitir que a relação professor-aluno é uma das mais difíceis de serem vividas, trazendo constantes desafios à sala de aula e ao ambiente escolar. Torna-se ainda mais complexa quando o professor se mostra impossibilitado de ensinar com eficácia, porque não desenvolveu habilidades pertinentes à ação docente e à área em que atua.

Os professores precisam de um preparo para enfrentar a complexidade da sala de aula, pois “no seu dia-a-dia, o professor de qualquer disciplina terá que dar respostas on-line, em tempo real, fazer julgamentos profissionais (...), motivar, não dar a resposta certa...” (BZUNECK, 1999, p. 49).

Portanto, a qualidade da aprendizagem tem íntima relação com a qualidade do ensino (MOSQUERA, 1975).

Para que a aprendizagem ocorra de forma adequada, satisfatória, do ponto de vista do professor e do aluno, sem dúvida, os motivos, as expectativas e os interesses dos educandos devem ser levados em conta. No entanto, ao longo dos anos, os autores e educadores vêm confirmando o papel do professor como “mediador”, “facilitador”, “orientador” das atividades escolares, o

que significa, inclusive, esclarecer ao aluno sobre a ineficácia ou inadequação de determinados procedimentos ou iniciativas, tornando-o cada vez mais consciente de sua co-responsabilidade pelo processo de aprender, devendo “apreender” que é o autor da própria aprendizagem.

A motivação é um dos aspectos fundamentais no processo ensino-aprendizagem e requer uma revisão de comportamentos por parte de cada um.

Como lembram Tapia e Fita (1999), não é uma tarefa fácil motivar o aluno para a aprendizagem escolar porque o mesmo se move por diversos motivos, empregando uma energia diferencial nas tarefas que realiza. E ainda, as pessoas mais do que as máquinas motivam outras pessoas.

Destacam ainda que o professor deve ensinar a pensar. Tapia (1991, citado por TAPIA e FITA, 1999, p. 100) salienta que “saber pensar um contexto dado – diante de uma tarefa concreta – condiciona, conseqüentemente, o interesse e a motivação para a aprendizagem”.

Ao lado da motivação, a criatividade e a auto-estima são, sem dúvida, aspectos muito importantes ao ensinar e ao aprender.

Há uma tendência na literatura em se discutir a relação entre criatividade, auto-estima e motivação, sendo vistos geralmente como conceitos interligados.

Voli (1998) faz sugestões para elevar a motivação do professor e de seus alunos. Dentre estas, afirma que a melhor motivação é relativa à confiança na própria capacidade e possibilidade de êxito, salientando que esta confiança pode ser favorecida, organizada e reforçada em sala de aula.

Segundo Woods (1995), as ações criativas propiciam mudanças nos alunos, nos professores e nas situações. Assim, há necessidade do professor controlar o próprio trabalho, mantendo uma sintonia com a cultura dos alunos e da escola, mesmo que não consiga controlar, de forma direta e imediata, as variáveis contextuais. Ressalta que os benefícios ocorrem tanto para o professor quanto para o aluno, havendo uma sensação de descoberta e progresso.

De acordo com Renzulli (1992a, 1992b, 1994, citado por VIRGOLIM, 1998), a aprendizagem efetiva é aquela que resulta numa produção criativa e deve-se levar em conta os interesses do aluno, o seu estilo de aprendizagem e as habilidades afetivas, sociais, cognitivas, vinculadas ao contexto no qual o indivíduo age.

Llantada (1997, p. 23), ao falar da criatividade e da qualidade educacional, lembra que a aprendizagem significativa inclui não só a dimensão cognitiva, mas também a afetiva, a social e a relativa à atribuição de valores. Desta forma, o professor deve tratar “com respeito as idéias e perguntas ‘estranhas’, deve reconhecer o valor das idéias dos alunos, deve encorajar a aprendizagem por iniciativa própria e fomentar a busca e solução de problemas”.

Observa-se que os atos de ensinar e aprender dependem de vários fatores, o que torna a tarefa de educar e de se fazer educar, constantemente desafiadora. Assim, a percepção e os sentimentos que permeiam as relações interpessoais, de modo especial, na trajetória escolar, merecem ser melhor investigados.

Quanto à auto-estima, verifica-se um maior número de estudos relativos às crianças e adolescentes. Em contrapartida, as pesquisas são escassas no que se refere aos jovens e adultos universitários.

Nogueira (2002) salienta que os vários conceitos relacionados à auto-estima, tais como segurança, autoconceito, sentimento de integração, troca de experiências, motivação e competência, constam também nos estudos que investigam a criatividade. Ressalta ainda que o comportamento tanto do aluno como do professor, é resultado da maneira particular de pensar e sentir, ou seja, do autoconceito e da auto-estima.

Para Wechsler (1993), as barreiras emocionais constituem obstáculo para o comportamento criativo, e estas são construídas ao longo da história de vida, interações familiares e sociais. Assim sendo, o medo do fracasso leva o indivíduo a fazer menos tentativas para não sofrer ou sentir vergonha. Ainda, o medo do desconhecido implica a incerteza do sucesso. Ao contrário, a coragem de se arriscar é fundamental nas ações criativas.

Arón e Milicic (1994, p. 47) afirmam que os fatores afetivos constituem uma das dimensões fundamentais das habilidades sociais, implicando a aprendizagem de “formas adequadas para expressar uma variada gama de sentimentos e emoções”. Lembram que a auto-estima (elevada e baixa) é um importante fator na conduta social. Destacam como emoções disfuncionais a ansiedade e a depressão, que interferem diretamente na competência social.

Pode-se compreender melhor os aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, sejam cognitivos, afetivos ou sociais, quando se tem acesso direto à “fala do sujeito”, ou seja, nada melhor do que o seu relato que retrata o seu modo de pensar, sentir e agir, para que se possa analisar os elementos que estão presentes na experiência de ensinar e aprender.

Experiências de professores e alunos: algumas descrições

É interessante mencionar alguns relatos feitos por alunos e professores, porque desta forma parece que os “fatos educacionais” ficam mais claros e as análises acerca do fenômeno educativo passam a ser mais completas, fidedignas e elucidativas.

Aquino (1996) apresenta uma pesquisa feita com alunos e professores de três escolas públicas e três particulares, de ensino fundamental, ensino médio e ensino universitário da cidade de São Paulo, totalizando trinta e dois depoimentos. Trata-se de um estudo sobre a relação professor-aluno, a partir da ótica destes. O pressuposto básico é de que “quando o sujeito fala, o lugar institucional discursiva” (p. 47). Assim, a lente (grifo do autor), é a leitura institucional.

A despeito de o estudo acima apresentar objetivos diferentes da presente pesquisa, vale ressaltar alguns fragmentos dos depoimentos feitos por alunos e professores. Sugere-se atentar para o conteúdo no que se refere às expectativas, menções ao sucesso, à satisfação de anseios, e por outro lado, às frustrações, às perdas, ao insucesso e à insatisfação e não-atendimento das necessidades e objetivos traçados.

Alguns depoimentos citados por Aquino (1996):

Professores

Tem um pessoal que é mais disciplinado, presta mais atenção na aula, e isso é muito bom. Agora, têm os atormentadores. Então, ele não consegue se fixar numa atividade ou porque não tá entendendo ou porque já entendeu e já não tá interessando mais (...). Quer que o outro seja igual a ele, que faça barulho (...). (Prof.^a 4.^a série, escola pública).

Existe uma dinâmica do grupo classe que permite você ser, ou não, mais democrático: permitir que eles tenham maior participação, que eles conduzam a aula mais do que o prof., que o prof. conduza menos. Aí, dependendo do grupo, não dá. Então, é chegar, falar, falar, falar e ir embora. Tem uns grupos que são muito dispersos. (Prof.^a do 2.º ciclo do ensino fundamental, escola privada).

A gente tem alunos desde aqueles líderes, que têm um conhecimento do conteúdo, um conhecimento do papel, têm um senso de coletividade muito grande, até aqueles que são alunos que você precisa estar toda hora empurrando (...): olha, precisa estudar, faça a lição, pega o livro (Prof. do ensino médio, escola privada).

Cada classe tem uma personalidade. Não dá para homogeneizar a avaliação. Você tem algumas características que diferenciam a classe: classes mais maduras e classes menos maduras (Prof. do ensino superior, escola pública).

Eu acho minhas alunas interessadas (...). Elas querem saber o que elas não conseguiram saber até agora. Elas estão preocupadas com o que elas podem fazer com esse diploma, onde elas vão atuar (Prof. do ensino superior, escola privada).

Alunos

O que você mais gosta na professora? É boazinha, não briga muito (Aluno 4.^a série do ensino fundamental, escola pública).

Eu prefiro um prof. calmo, que só dá bronca na hora que precisa mesmo (...). Um bom prof., pra mim, é ensinar bem. Se o aluno não tá entendendo, ele explica de novo pra classe (Aluno 4.^a série do ensino fundamental, escola privada).

É aquele que quer que o aluno aprenda, aquele que se empenha pra que o aluno aprenda, não aquele prof. que finge que ensina e o aluno finge que aprende (...). O melhor prof. é aquele que se empenha na profissão, que quer dar aula mesmo (Aluno 8.^a série do ensino fundamental, escola privada).

Ele [o prof.] pode ser um phd na matéria dele, ser o mais inteligente do mundo, mas ele precisa impor respeito (...). Você tratando o aluno como um indivíduo e não como um n^o, tipo assim, um n^o de chamada (...). Você tem que tratar como pessoa, como de igual, pro aluno sentir que o prof. tem alguma coisa pra ensinar e ele tem alguma coisa pra aprender (Aluno 3.^a série do ensino médio, escola pública).

Tem uns professores que se dizem assim: ‘eu sou construtivista, eu sou moderno’, mas, de repente, eles não são nada disso. Eles são tradicionalistas, dão aulas expositivas cansativas (...). Alguns, outros não. Outros são criativos, a gente vem com vontade (Aluno do ensino superior, escola privada).

É aquele que saiba transmitir, mas com interesse, com amor, com paixão mesmo. Quando alguém, qualquer prof., tem paixão pelo seu trabalho, gosta realmente, ele

vai saber passar isso na aula, vai contagiar os alunos (...)
(Aluno do ensino superior, escola pública).

Outro autor que apresenta depoimentos de alunos é Masetto (1992). Ele assinala a importância de se compreender as necessidades e expectativas dos alunos do ensino superior, para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivo e atinja os objetivos traçados.

Também Godoy (1992) faz menção ao ensino superior, destacando os elementos fundamentais quanto às ações de ensinar e aprender.

Abramovicz (1992, p. 92) alerta para a condição existencial do aluno e afirma que este é um “todo indivisível”, ou seja, as atitudes afetivas positivas são fundamentais na aquisição e construção do conhecimento. Portanto, o aluno traz uma história, motivações, emoções. Completa, dizendo que “quando se toca nas condições existenciais, propõe-se uma subjetividade que ainda afasta e assusta os pesquisadores, em nome da cientificidade”.

Enfim, verificam-se indagações por parte dos autores que se dedicam ao campo educacional no que se refere às medidas, estratégias, comportamentos dos professores e alunos, com o anseio de que descobertas venham aprimorar o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficaz. No entanto, muitas perguntas ainda estão sem respostas. Este fato se justifica, por um lado, pela complexidade do comportamento humano e, por outro, considerando-se que a educação formal vem se consolidando, tanto no Brasil como em outros países, ao lado de uma evolução tecnológica e de uma mudança rápida de valores e costumes, o que determina que pesquisadores e educadores analisem o “fenômeno educativo” e especificamente o processo ensino-aprendizagem e as relações interpessoais, neste âmbito, como um dos elementos da vida cotidiana, os quais influenciam e modificam o ambiente, sendo também por este modificados.

No presente estudo, optou-se por descrever as experiências de professores e alunos no contexto escolar, mantendo-se na *íntegra* a forma como se expressam. Assim, para fins de entendimento e análise do conteúdo das *falas* dos sujeitos, foram considerados os aspectos intelectual, sócio-emocional e histórico-cultural.

A despeito de na prática serem indissociáveis, em termos de vivências, procurou-se identificar *tendências* nas argumentações dos sujeitos tendo em vista estes aspectos. Esta foi a forma encontrada para se compreender o que tem sido mais significativo para professores e alunos no ambiente que freqüentam, no que tange à formação escolar/acadêmica e pessoal.

Objetivos

GERAL

- Avaliar a experiência das pessoas em relação à escola, estejam estas na condição de alunos e/ou professores.

ESPECÍFICOS

- Classificar o conteúdo das respostas dos alunos de ensino fundamental, médio e superior, assim como o dos professores destes graus de ensino, tendo em vista os aspectos sócio-emocional, intelectual e histórico-cultural.

- Comparar as categorias de resposta, identificando-se o(s) aspecto(s) que se destacam, a partir do ponto de vista dos alunos e dos professores.

Método

SUJEITOS

Professores e alunos dos seguintes graus de ensino: fundamental, médio, superior, de ambos os sexos, estando os professores na faixa etária de 18 a 55 anos e os alunos na faixa de 7 a 49 anos, sendo residentes nas cidades de: Pindamonhangaba, Guaratinguetá, Lorena, Taubaté, Cunha, Cachoeira Paulista,

Cruzeiro, Aparecida, São José dos Campos, São Bento do Sapucaí, Santo Antônio do Pinhal, Campinas, Potim (estado de São Paulo), Itanhandu, Pouso Alegre, Itajubá (estado de Minas Gerais) e Volta Redonda (estado do Rio de Janeiro).

O total de alunos considerado neste estudo foi de 60, sendo 23 (ensino fundamental), 19 (ensino médio), 18 (ensino superior). Quanto aos professores, o total foi de 53, sendo 21 (ensino fundamental), 18 (ensino médio), 14 (ensino superior).

INSTRUMENTO

Roteiro de entrevista com 3 questões abertas para professores e alunos, com algumas adaptações em relação ao vocabulário, no momento da aplicação, com vistas a atender as crianças menores de 10 anos.

Este roteiro foi elaborado pela co-autora desta pesquisa, tendo sido apreciado através da *técnica de juízes* por 2 professores do Centro UNISAL, Unidade de Lorena, sendo 1 do sexo masculino e 1 do sexo feminino.

Após apreciação positiva tanto em relação às perguntas referentes aos professores como às relativas aos alunos, o instrumento foi aplicado.

PROCEDIMENTO

Trata-se de uma pesquisa descritiva do tipo “levantamento”.

Foram analisados os relatos de experiência de professores e alunos, destacando-se na *íntegra* as respostas destes. Optou-se pela técnica “Análise de Conteúdo”, que permite a categorização de respostas, de acordo com a proposta de Gil (1995) e de Bardin (2000).

Primeiramente, deve-se destacar que esta pesquisa constituiu-se num “desdobramento” de um estudo anterior: “O Jornal Acadêmico”, elaborado pelos alunos do 3.º ano do curso de Psicologia (ano 2000), no 1.º semestre, sob a orientação da co-autora da presente pesquisa.

Naquela oportunidade, os universitários foram orientados para a realização da pesquisa bibliográfica (diversas abordagens de ensino) e pesquisa de campo (com aplicação de entrevista nos meses de maio e junho, tendo como sujeitos professores e alunos), com vistas à visão abrangente do processo ensino-aprendizagem por parte destes universitários, sendo que as referidas pesquisas comporiam este jornal.

Os entrevistadores estabeleceram contato com os sujeitos em diversas escolas (públicas e particulares), de várias cidades, mostrando ao sujeito uma carta de apresentação, na qual constavam os objetivos da pesquisa. Caso o sujeito se negasse à entrevista, outro era convidado para este fim. De modo geral, os sujeitos foram receptivos e se mostraram dispostos a responder às questões propostas.

Tendo em vista a “riqueza e consistência” dos dados coletados, optou-se por tratamento cuidadoso e organização sistemática das respostas para fins de divulgação aos profissionais interessados nesta área de pesquisa.

Levou-se em conta que apenas comentários gerais por parte dos entrevistadores (alunos do 3.º ano do curso de Psicologia) em relação à experiência de entrevistar e ao conteúdo das entrevistas, não seriam suficientes, no sentido de se cumprir um princípio básico no ato de pesquisar: a comunicação dos resultados através de meios adequados para divulgação deste tipo de estudo. Assim sendo, os próprios universitários poderiam aprender mais através da pesquisa que realizaram.

Há de se destacar a colaboração dos co-autores deste estudo, ou seja, da monitora do LEP, quanto ao levantamento das fontes específicas sobre relatos de experiência de professores e alunos, frente ao processo ensino-aprendizagem, além do apoio direto à organização dos dados de pesquisa, no período de agosto de 2000 a novembro de 2001, como também do estatístico que participou da montagem dos gráficos e registros dos dados em tabelas, nos anos 2001 e 2002.

Resultados

A *variação* quanto ao número de sujeitos nos diversos graus de ensino, assim como as *diferenças* no que se refere à faixa etária e total de sujeitos em cada sexo, não foram consideradas nesta pesquisa, por não corresponderem aos objetivos traçados na mesma. Também a comparação entre os *estados brasileiros* não foi efetuada, primeiramente por não condizer com os objetivos determinados e ainda por não possibilitar este procedimento frente ao número de cidades que não é suficiente (representativo), sendo também desigual em relação aos três Estados. Assim sendo, algumas informações sobre os sujeitos foram citadas somente para fins de caracterização da amostra estudada e como dado complementar e sugestivo em relação a novos estudos.

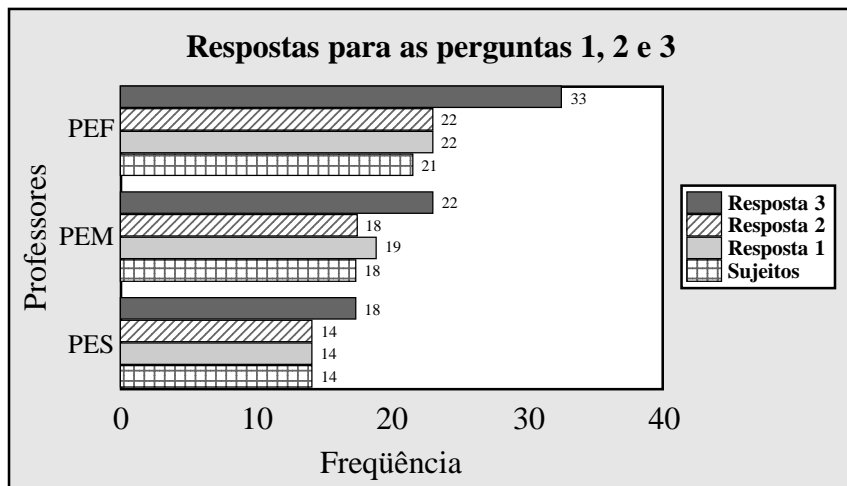


Gráfico 1: Frequência das respostas dos professores do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

PEF – Professores do Ensino Fundamental

PEM – Professores do Ensino Médio

PES – Professores do Ensino Superior

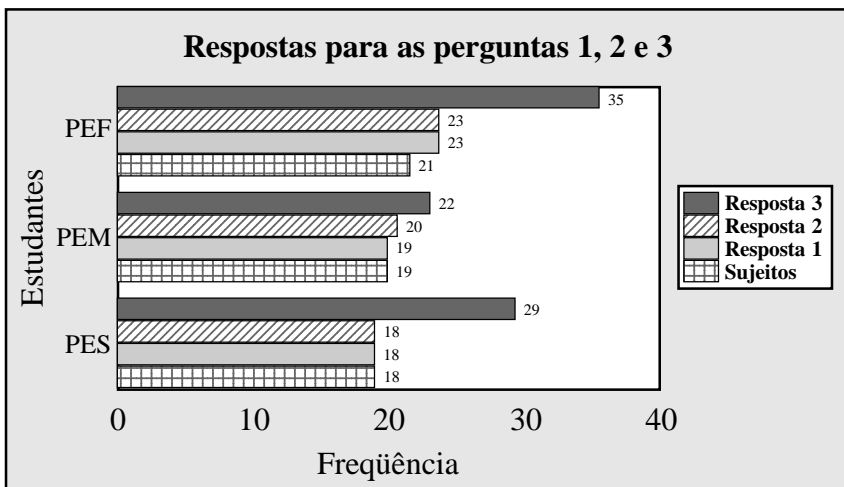


Gráfico 2: Frequência das respostas dos estudantes do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

EEF – Estudantes do Ensino Fundamental

EEM – Estudantes do Ensino Médio

EES – Estudantes do Ensino Superior

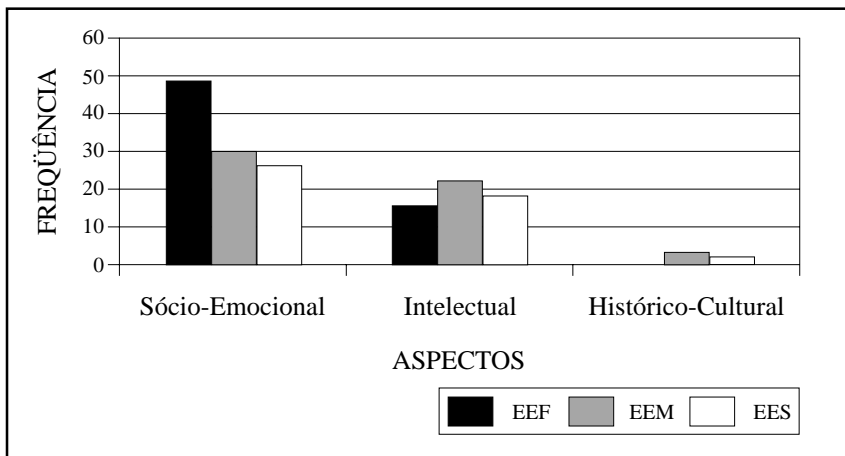


Gráfico 3: Frequência das respostas dos professores do ensino fundamental, médio e superior em relação aos aspectos considerados.

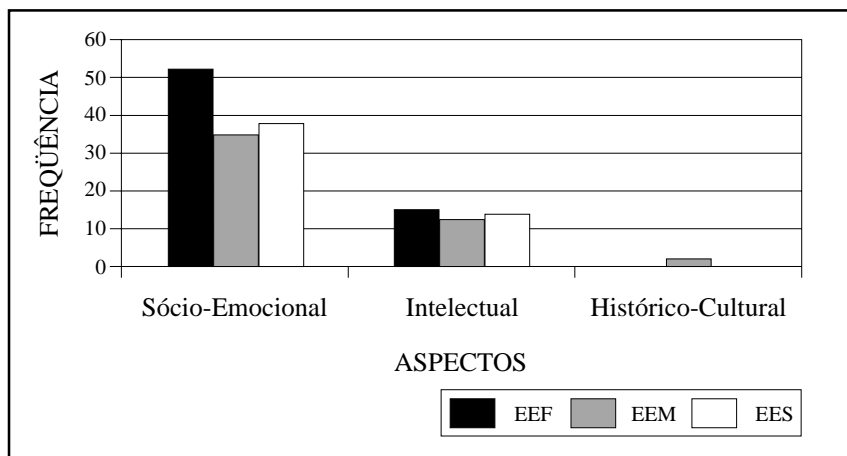


Gráfico 4: Frequência das respostas dos estudantes do ensino fundamental, médio e superior em relação aos aspectos considerados.

Tabela 1: Frequência de respostas dos professores em relação aos aspectos considerados.

	Sócio-Emocional	Intelectual	Histórico-Cultural
PEF	49	17	0
PEM	30	22	3
PES	27	18	1
TOTAL	106	57	4

PEF – Professores do Ensino Fundamental

PEM – Professores do Ensino Médio

PES – Professores do Ensino Superior

Tabela 2: Frequência de respostas dos estudantes em relação aos aspectos considerados.

	Sócio-Emocional	Intelectual	Histórico-Cultural
EEF	52	14	0
EEM	36	12	1
EES	38	13	0
TOTAL	126	39	1

EEF – Estudantes do Ensino Fundamental

EEM – Estudantes do Ensino Médio

EES – Estudantes do Ensino Superior

Verifica-se que *professores e alunos do ensino fundamental* apresentam *maior frequência de respostas* mediante as três questões propostas, em comparação aos outros níveis de ensino.

Observa-se que, nos três níveis: fundamental, médio e superior, o *aspecto sócio-emocional se destaca* em relação aos demais aspectos tanto para professores como para alunos. E ainda, o aspecto intelectual aparece em segundo lugar, para ambos. No entanto, constata-se maior frequência em relação ao aspecto intelectual por parte dos professores, em comparação aos alunos.

Ao se comparar os aspectos, em cada nível de ensino, verifica-se o seguinte: **nas respostas dos professores**, no ensino fundamental, o aspecto sócio-emocional mostra uma frequência maior em relação ao intelectual. No ensino médio e superior, as frequências são próximas, ou seja, semelhantes, para os aspectos mencionados. Em contrapartida, **nas respostas dos estudantes**, nos três níveis de ensino, há um destaque claro para o aspecto sócio-emocional.

Essas observações podem ser melhor compreendidas através dos gráficos ou das tabelas 1 e 2.

Discussão e considerações finais

O objetivo geral deste estudo foi avaliar a experiência de alunos e professores em relação à escola.

Optou-se por descrever as experiências no contexto escolar, mantendo-se na *íntegra* a forma como os sujeitos se expressam. Assim, para fins de entendimento e análise do conteúdo das *falas*, foram considerados os aspectos intelectual, sócio-emocional e histórico-cultural.

A despeito de na prática serem indissociáveis, em termos de vivências, como já assinalado na introdução, procurou-se identificar *tendências* nas argumentações dos sujeitos tendo em vista estes aspectos. Esta foi a forma encontrada para se compreender o que tem sido mais significativo para professores e alunos no ambiente que freqüentam, no que tange à formação escolar/acadêmica e pessoal.

A partir das definições encontradas em Bock, Furtado e Teixeira (1997), Doron e Parot (1998), Papalia e Olds (2000) Cabral e Nick (1995), o aspecto sócio-emocional é aqui analisado no que se refere à expressão de sentimentos que permeiam as relações interpessoais, ou seja, tanto os positivos (satisfação, prazer, contentamento e reconhecimento) como os negativos (insatisfação, desprazer, descontentamento e falta de reconhecimento). Ainda, o aspecto intelectual ou cognitivo diz respeito à argumentação que prioriza a aquisição de informações no ambiente escolar, ao desenvolvimento do raciocínio, memória e desenvolvimento da consciência crítica em relação aos conteúdos trabalhados. Quanto ao aspecto histórico-cultural, a análise leva em conta a menção crítica a fatos e eventos pertinentes ao ambiente escolar, no entanto, sem perder de vista a consciência cidadã e a concepção da história e do desenvolvimento do país, nos níveis nacional e internacional.

Vale então destacar algumas *falas* (*experiências positivas e negativas*) que ilustram ou confirmam o resultado encontrado, ou seja, conteúdos mais direcionados, tendentes ao aspecto sócio-emocional.

As citações abaixo, dizem respeito às duas primeiras questões aplicadas.

Professores: ensino fundamental

Experiências positivas

Um aluno da 3.^a série do ensino fundamental que sofria violência doméstica. Com a ajuda de um pastoral arrumamos emprego para os pais e o menino foi aceito como ajudante na escola.

Perceber que o trabalho que realizo está sendo valorizado e dando bons frutos.

Quando ensinei matemática, as crianças aprenderam tão bem que ensinavam em casa.

Experiências negativas

Sempre preparava meu trabalho e a diretoria sempre colocava defeito, isto me frustrava muito.

Uma mãe me disse que não se interessava nem um pouco pelo filho; no final da conversa ela entrou na sala e bateu em seu filho para mostrar que mandava.

A situação negativa que professores passam que é a desunião, a competitividade. É preciso mais ética profissional entre os professores.

Professores: ensino médio

Experiências positivas

Quando a pior classe do período, em disciplina, cantou parabéns pra mim no dia do professor.

Um dos momentos mais emocionantes, foi ver os alunos falarem nos corredores sobre os poetas nacionais de que mais tinham gostado, depois da atividade que propus.

Com uma aluna aprendi muito e vi que o prof. não somente passa conhecimento, mas no dia a dia, aprende e muito com seus alunos.

Experiências negativas

Certa vez presenciei uma coordenadora fazer chantagem emocional com alunas de 3.º ano de magistério...

Acho que não só na escola, mas em todos os lugares é o problema da droga.

Os alunos de ‘hoje’ não têm disciplina e tão pouco respeito à autoridade do professor.

Professores: ensino superior

Experiências positivas

Confraternização de final de ano com os colegas era muito espontâneo e verdadeiro.

A possibilidade de troca e contato entre alunos e professores em situações formais e informais.

Um aluno me procurou para me contar que colou. Fiquei feliz por ele ter sido sincero.

Experiências negativas

Um aluno que fechou a porta com um “coice”. Estava drogado e eu tive medo.

Numa prova que apliquei, fiquei triste, pois percebi que não consegui atingir meus objetivos.

Os alunos acostumaram-se a estar fechados na sala de aula, esquecendo que o conhecimento se faz também fora da sala de aula.

Alunos: ensino fundamental

Experiências positivas

Fui reconhecido como o melhor em concursos da escola.

Amizade que fiz com os professores e a ajuda que recebi deles.

Quando aprendi a ler bem; agora, não preciso ter vergonha de ler para alguém.

Experiências negativas

Meus colegas humilhando um garoto negro.

O professor mandou dois colegas inocentes para fora da sala.

O diretor disse que quando eu crescesse, eu ia ser bandido.

Alunos: ensino médio

Experiências positivas

As melhores atividades escolares, ironicamente, foram as que ocorreram fora do ambiente escolar, porque temos mais sensação de liberdade.

Foi quando eu participei de um teatro. Depois que nós apresentamos eu gostei e percebi que tinha talento.

Quando eu fiquei grávida e achei que colegas e professores não iriam mais falar comigo, mas todos me deram o maior apoio.

Experiências negativas

A escola não ouve as reclamações dos alunos, não muda nada.

Basicamente tudo que aconteceu na escola, eu não gosto; tenho outra perspectiva de ensino.

Uma aluna que irrita a sala, agride os professores e alunos e ninguém toma uma atitude.

Alunos: ensino superior

Experiências positivas

A possibilidade de conviver com vários colegas e professores.

Gostei quando meu professor me indicou para fazer estágio.

Ajudei um colega a se livrar das drogas.

Experiências negativas

O vazio que dá depois de fazer uma prova em que não sei nada.

Quando o prof. está explicando e os alunos começam a conversar.

Presenciar algumas atitudes mal-educadas e de falta de respeito dos professores contra os alunos.

É ainda fundamental salientar algumas respostas relativas à terceira questão aplicada, acerca dos reflexos do aprendizado escolar na vida prática.

Professores: ensino fundamental

Aprendi o convívio com pessoas diferentes.

Aprendi a ser mais ‘gente’ com a honestidade que as crianças me ensinam.

Aprendi e ensino que viemos aqui na escola e no planeta para evoluirmos.

Tento ensinar meus alunos a sonhar, a querer.

Professores: ensino médio

Aprendi que eu também erro e que reconhecer isso não é vergonha, mas orgulho.

O que ficou para mim é que é preciso estudar muito para estar preparado para os alunos.

Ensino que o mais importante é conhecimento e não o diploma.

Na escola o prof. deve ser neutro no que diz respeito à instituição.

Professores: ensino superior

Planejamento, ou seja, planejar as atividades. Tanto ensinei como aprendi e utilizo disso até hoje.

A relação pessoal, isto é, saber lidar com a diferença, respeitar e ser respeitado em sua identidade.

O grande referencial da escola que aprendi é a visão humanista que a faculdade tem, pois trabalho em outras faculdades e essa ‘visão’ faz a diferença.

Todos os nossos projetos têm objetivos conceituais, atitudinais e procedimentos.

Alunos: ensino fundamental

Que quem faz a escola é o aluno e não o professor.

Que tem que ajudar os outros.

A não pegar as coisas dos outros.

Ajudo meu pai nas contas do bar dele, ajudo minha irmã com seus deveres.

Alunos: ensino médio

Tudo que aprendi, bom ou ruim, valeu como ajuda. O bom valeu para aprimorar e o ruim para alertar.

Estudar é chato, mas é supernecessário hoje em dia.

Além de ler, escrever e contar, o que realmente valeu para a minha vida é me relacionar com os outros.

Que todo mundo é sozinho, não adianta colar.

Alunos: ensino superior

Sempre devemos estar atualizados, buscando novos conhecimentos.

Aprendi que os meios de comunicação são voltados para o seu próprio interesse, para assim poder manipular a população.

A experiência de ficar longe de casa é amadurecedora.

Aprendi a ser humana.

Como era esperado, as respostas trazem conteúdos particulares, específicos, que representam as experiências subjetivas e justamente por este motivo são tão enriquecedoras e sugestivas em relação aos processos de aprender e ensinar. Assim sendo, o título se justifica: “relatos de experiência”. No entanto, alguns pontos convergentes podem ser identificados tanto na *fala* do professor quanto na *fala* do aluno.

Desta forma, confirmam-se semelhanças entre professores e alunos quanto à concepção da aprendizagem e do ensino, aspectos positivos e negativos no ambiente escolar, que por um lado facilitam ou por outro dificultam o bem-estar e o êxito e ainda, no que se refere aos reflexos da aprendizagem escolar/acadêmica para o cotidiano. Parece então que a realidade vem confirmando o que a literatura tem destacado, ou seja, a reciprocidade nas relações professor-aluno, ensino-aprendizagem.

Como aponta Grillo (1985, p. 38), “ensinar e aprender, embora processos autônomos, estão intimamente relacionados, pois as ações do professor desencadeiam as dos alunos e estas, por sua vez, desencadeiam as do professor”.

Rodrigues (1976) ressalta que o ato de ensinar pode ser visto como uma relação humana especial, ou por outro lado, como uma ação pouco consistente, precária em determinadas circunstâncias. Mas sempre será concebida como uma *relação humana*.

Rogers (1977) argumenta sobre a necessidade de o professor ser pessoal e humano na sala de aula. Assim, possibilita um aumento da autoconfiança, uma maior criatividade e a expressão de afeto por parte dos alunos. A aprendizagem ocorre de forma positiva não

só no que diz respeito ao aspecto do rendimento intelectual e acadêmico.

Aquino (1996) analisa com profundidade os discursos de professores e alunos, mantendo-os na íntegra. Como já dito, os objetivos são diferentes em relação ao presente estudo. No entanto, em ambos, há uma valorização dos relatos como uma importante “matéria-prima” para se analisar a realidade educacional e, especificamente, o processo ensino-aprendizagem e os sujeitos desse processo.

A pesquisa aqui apresentada, é resultado dos relatos de 113 pessoas, abrangendo crianças, jovens e adultos, no papel de professores e/ou alunos, chegando-se ao total de 339 respostas individuais. Sem dúvida, um trabalho extenso e “rico” em detalhes.

Há de se destacar, a princípio, a diversidade das experiências, o que se deve à terminologia usada para relatá-las ou ainda, às vivências em si, isto é, à forma de pensar, sentir, agir e reagir de cada sujeito. Num segundo momento, os “pontos de convergência”, as semelhanças, as tendências puderam ser melhor visualizadas, apontando para o significado que a escola tem tido para professores e alunos nos últimos anos, ou seja, não mais como um espaço único de transmissão de informações ou construção de saberes, mesmo porque a mídia acompanhada da informática tem sido elemento competitivo nesta esfera, mas sobretudo, como “palco” significativo para as relações, permeadas por sentimentos, expectativas, frustrações. Ainda, é vista como um espaço para se desenvolver habilidades sociais e se construir o conhecimento (aspecto intelectual) através do apoio mútuo professor-aluno numa relação, de preferência, democrática.

Verifica-se que a experiência escolar, acadêmica tem dado mostras de um significado especial para as pessoas no que tange ao convívio e ao desenvolvimento pessoal, com destaque ao bem-estar social e ao afeto. A literatura vem assinalando este fato, o que também se confirmou neste trabalho. Observa-se que o papel cognitivo das experiências escolares aparece em segundo lugar e as preocupações histórico-culturais quase não são mencionadas.

É provável que este resultado sinalize o novo papel da escola na atualidade, mostrando uma diversificação em comparação à função que desempenhava há anos.

Sugere-se uma continuidade de estudos com metodologia semelhante, valendo-se não só de uma estatística descritiva, aplicada no presente estudo, mas também de uma estatística explicativa, com conseqüente aprofundamento da temática e possíveis generalizações. Verifica-se escassez de pesquisas relativas ao enfoque aqui apresentado, especialmente com professores e alunos universitários.

Por outro lado, este estudo apresenta pistas importantes para debates junto a professores e alunos nos três níveis de ensino, a saber: ensino fundamental, médio e superior.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, M. Avaliação, afetividade e a condição existencial do aluno. In: D'ANTOLA, A. (Org.). *A Prática Docente na Universidade*. São Paulo: EPU, 1992, p. 91-97.

AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

ARÓN, A. M.; MILICIC, N. *Viver com os outros: programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Campinas: Editorial Psy II, 1994.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

BZUNECK, J. A. A Psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 3, n. 1, p. 41-52, 1999.

CABRAL, A.; NICK, E. *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1995.

DORON, R.; PAROT, F. (Org.). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Ática, 1998.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

- GODOY, A. S. Ensino universitário: fatores influentes em sala de aula sob a ótica do aluno. In: D'ANTOLA, A. (Org.). *A prática docente na universidade*. São Paulo: EPU, 1992, p. 67-89.
- GRILLO, M. Ensinar e Aprender: processos distintos. *Revista do Professor*, Porto Alegre, ano I, n. 4, p. 38-39, out./dez. 1985.
- LLANTADA, M. M. Creatividad y calidad educacional. *Psico-USF*, Bragança Paulista: v. 2, n. 2, p. 13-29, 1997.
- MASETTO, M. T. *Aulas Vivas*: Tese (e Prática) de Livre Docência – São Paulo. Minas Gerais: Editores Associados, 1992.
- MOSQUERA, J. J. M. *Psicodinâmica do Aprender*. Porto Alegre: Sulina, 1975.
- NOGUEIRA, A. B. L. *Criatividade, Auto-Estima e Rendimento Acadêmico*: Um Estudo com Universitários de Psicologia, 2002. 228 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RODRIGUES, M. *Psicologia Educacional*: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1976.
- ROGERS, C. R. Pode a aprendizagem abranger idéias e sentimentos? In: ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977. p. 143-161.
- TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula*: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. *Cadernos de Psicologia*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 97-111, 1998.
- VOLI, F. *A auto-estima do professor*: Manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Loyola, 1998.
- WECHSLER, S. M. *Criatividade*: descobrindo e encorajando. Campinas: Editorial Psy, 1993.
- WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 125-153.



Comunicações
e debates

Um Documento Histórico: Discurso do Padre Antônio Lages, na Inauguração da “Biblioteca P. José F. Stringari”

Nota da Redação – A *Revista de Ciências da Educação* tem o privilégio de apresentar a seus leitores este documento de relevante valor histórico. Na verdade, são dois documentos, pois o discurso do Padre Antônio Lages de Magalhães, inaugurando a “Biblioteca P. José F. Stringari”, recolhe a preciosa narrativa do Padre Stringari sobre as peripécias da fundação da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (1952). Lamentavelmente se perdeu o final do discurso do Padre Lages. Publicar, entretanto, o que se conservou é para esta *Revista*, motivo de orgulho.

Lorena, 22 de outubro de 1977.

Meus prezados amigos:

Em boa hora se concretiza uma decisão antiga dos Salesianos desta Casa: a homenagem, justa e oportuna, dessa placa histórica, que, titulando a nossa biblioteca, visa a expressar a perenidade do nosso apreço e de nossa gratidão. Homenagem justa.

Muitos de vocês, os mais moços, talvez andem perguntando curiosos: “Qual a razão, afinal, da escolha desse nome? Por que *Biblioteca P. José F. Stringari*?”

Por uma razão muito simples, meus amigos, arrasadoramente simples: muito simplesmente porque o Padre José F. Stringari é o fundador da nossa Faculdade.

E aqui me permitam a enorme satisfação de lhes trazer, a propósito, o próprio testemunho dele, testemunho que eu, respeitoso e comovido, fui buscar ao intróito do seu gracioso discurso de paraninfo à primeira turma de bacharéis da *Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras*.

Lá está na página 3:

Aceno histórico. Peço vênia para aproveitar da entrada que esta circunstância me abre para dizer alguma coisa sobre a nossa Faculdade antes de me entreter com os meus afilhados.

Era dia 2 de setembro de 1950. Apresentado pelo Padre Francisco Lanna, fui recebido pelo Prof. Dr. Pedro Calmon, ministro que era da Educação e Saúde. Eu entrara sobraçando um maço de papéis. Queria provar ao Governo que os jovens membros da Congregação Salesiana no Brasil, após terem feito oficialmente o Ginásio e o Colégio, e particularmente o curso de Filosofia, Pedagogia e Didática, estavam idôneos para lecionar no curso secundário, e a favor deles pleiteava um certificado de habilitação ao magistério, válido pelo menos nos estabelecimentos salesianos de ensino. Aliás, o Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia, em que se formavam esses rapazes, fundado aqui em Lorena no ano de 1893, já dera provas sobejas de sua eficiência pelas turmas anuais que, ininterruptamente, desde a sua fundação, vinha licenciando para o magistério secundário, espalhados em todo o Brasil. (...)

O Ministro olhou... folheou... conversamos, e ficou com os considerandos para estudá-los com interesse, dizendo-me palavras de vivo incentivo para o meu justo intento.

Saí com vaguíssimas esperanças de resultado.

No dia 22 de novembro do mesmo ano, ainda apresentado pelo saudoso Padre Lanna, tive meu primeiro encontro com o Diretor do Ensino Superior, Com. Dr. Jurandir Lodi. Minha finalidade era a mesma e eu estava ainda com meus papéis na mão. O Prof. Lodi esguelhou um olhar compassivo para o rolo e disse: “Largue isso e venha amanhã, às 9 horas, fora do expediente, e conversaremos”.

E lá estava eu, no dia seguinte, às 9 horas. O Prof. Lodi acolheu-me como a um seu velho amigo e entramos logo no assunto. Mas estava tudo contra a lei o que eu pretendia. A certa altura, porém, do nosso exame, pergunta resoluto o Prof. Lodi: “Por que não resolve o caso dos seus seminaristas fundando uma Faculdade de Filosofia?”

Meu coração pulou de júbilo pelo inesperado de tão lisonjeira proposta, sonho que há muito me afagava a fantasia, e minha mente, passando para além dos simples títulos acadêmicos, vagueou largo e, numa rápida visão de conjunto, anteviu as esplêndidas possibilidades duma vasta cultura filosófica, científica, pedagógica e literária que traria para os nossos futuros educadores salesianos uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras... e logo respondi:

— Se V. Excia. achar realizável, podemos começar a trabalhar.

E desta vez saí com a Faculdade in pectore.

Começou-se logo a trabalhar e trabalhou-se muito. Pode confirmá-lo o próprio Com. Lodi pelas vezes que lhe batemos à porta opportune e importune.

Que o diga ainda o Prof. P. Ebion de Lima pelos serões levados noite adentro e, sobretudo, o Prof. Dr. P. Irineu Leopoldino de Souza, cujos préstimos para esta empresa devem ser marcadamente sublinhados.

*E não tardou a coroa dos nossos esforços, pois aos 24 de outubro de 1951, em votação unânime, os Membros do Conselho Nacional de Educação aprovaram a nova escola salesiana de ensino superior; o Presidente da República, com o Decreto 30.552 de 14 de fevereiro de 1952, autorizava o seu funcionamento e, finalmente, aos 12 de março do mesmo ano, nesta cidade de Lorena, (...) instalava-se festivamente a **Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras**, novo bandeirante de irradiação de cultura, de assistência a pesquisas, de formação integral do homem.*

Saudamos o evento qual data de uma grande vitória, qual marco miliário de conseqüências sadiamente inovadoras em ordem

à formação intelectual e profissional dos educadores salesianos no Brasil, quebrando rotinas emperrantes, abrindo novos horizontes de luz, beneficiando a nossa juventude.

Bem haja os Salesianos de Dom Bosco, pioneiros desta nova experiência, já vitoriosa, de estudos superiores, oficialmente reconhecidos, para candidatos religiosos que se dedicam à educação.

Bem haja Lorena, a nova Atenas cultural do Vale do Paraíba. Por isso, após os louvores a Deus, vamos estralejar uma salva de palmas ao primeiro benfeitor da Faculdade, o nobre Com. Dr. Jurandir Lodi.

Até aqui, o depoimento histórico do Padre Stringari.

Nós acrescentamos agora, reverentemente agradecidos: Bem haja o Padre José F. Stringari, o providencial idealizador e fundador da nossa querida Faculdade.

Esta é uma homenagem justa, porque o Padre José F. Stringari sempre foi um estudioso tenaz, um bibliófilo confesso, um bibliólata proselitista que sempre andou à cata de acólitos para a sua igreja querida, com conselhos, com o exemplo e com doações. Dentro da disciplina religiosa e nos limites da pobreza professada ele foi um autêntico mecenas. Contam-se por centenas, talvez, os livros de Filologia, de Língua e Linguística que ele carrou de sua querida estante para o acervo desta biblioteca. E não de ser dezenas de obras com que ele apetrechou os primeiros professores desta Casa, nós que partíamos da estaca zero... Ainda conservo comigo alguns desses preciosos instrumentos por ele propiciados para eu me iniciar, para me aprimorar...

Mecenas! Muitos dos nossos que se doutoraram ou pelo menos se licenciaram na Europa tiveram seus títulos garantidos, alcançados, ou pelo menos bafejados e inspirados pelo entusiasmo e cobertura do Padre Stringari.

Eu mesmo — perdoem-me a alusão — fui por ele convidado a estagiar nas universidades de Lisboa e Coimbra. Não fui porque não quis.

Homem estudioso, respeitado pelos doutos. Carteceu-se com o célebre Prof. José de Sá Nunes, da Universidade do Paraná; colaborou na revista *A Língua Portuguesa*, dirigida pelo eminente Prof. Rodrigo de Sá Nogueira, ombreando com nomes do estalão de um Manuel Múria, de um Xavier Fernandes, um Jorge Daupiás, um Rodrigues Lapa, Cláudio Basto, Souza da Silveira...

Amante da língua, por vários anos, na bem redigida e interessante revista do *Grêmio Joaquim Nabuco do Colégio São Joaquim*, produziu o seu apreciado *Canhenho de Português* — coleção de artigos, úteis e interessantes.

Homem de estudo, pioneiramente achou tempo para editar um dicionário de regime de verbos, em dois volumes.

Francisco Fernandes, o notável lexicógrafo do clássico *Dicionário de Verbos e Regimes*, esclarece no prefácio:

Quem primeiro abordou, no Brasil, o momentoso assunto da regência verbal foi Laudelino Freire, em 1925, com *Verbos Portugueses* (uma centena de verbos estudados). Em 1931 Artur de Almeida Tôrres publica *Regência Verbal* (mais 116 verbos). Em 1936, novo e mais vultoso contingente de regências verbais vinha incorporar-se ao patrimônio da língua, esse devido ao infatigável estudioso e egrégio mestre — Padre José F. Stringari, que nos brindava com o primeiro volume de seu *Regime de Verbos*, no qual se arrolavam mais de 400 verbos, todos acompanhados de autorizadas abonações. Não descansou o eminente professor do ginásio de Lorena; e, logo no ano seguinte, entregava ao público o segundo volume da citada obra, onde, também seguidos de abundantes citações de escritores de boa nota, se dicionarizavam mais de um cento de verbos diferentes.

NOTA DA REDAÇÃO – Lamentavelmente perdeu-se o original do final do discurso.

A Formação Docente frente à Inclusão Social e às Novas Tecnologias

Pedro Demo

Doutor em Educação pela Universidade de Saarbrucken/Alemanha

Professor detém função estratégica na sociedade intensiva de conhecimento. É o profissional dos profissionais, porque ninguém se torna profissional, se não passar antes pelas mãos de um professor. Sua tarefa essencial é cuidar da aprendizagem dos alunos, de tal sorte que estes possam tornar-se cidadãos dotados de qualidade formal e política. Quanto à qualidade formal, trata-se de saber manejar conhecimento com criatividade, de tal sorte que sua autonomia se alargue tanto mais. Quanto à qualidade política, trata-se de desenvolver as habilidades de intervenção alternativa, tornando-se sujeito de história própria. O professor não lida propriamente com a pobreza material dos alunos, mas com a pobreza política. Esta aponta para o problema da subserviência na sociedade, enquanto permanecer massa de manobra. Politicamente pobre é quem sequer sabe que é pobre, atribui sua condição ao destino ou à própria incompetência e deixa seu destino ser governado por mãos estranhas. Como diria Paulo Freire, é o oprimido que ainda espera sua libertação do próprio algoz. Para sair da pobreza política, é imprescindível saber pensar, no sentido mais profundo de comandar sua história, conquistando a abrangência maior possível de autonomia e habilidades de intervenção alternativa. Hoje, possivelmente, a maior exclusão social é a exclusão do conhecimento, porque este é “a vantagem comparativa” mais decisiva. Entra-se no Primeiro Mundo pela porta do conhecimento, da

educação, da aprendizagem. Conhecimento possui potencialidade disruptiva, rompedora, questionadora, para o bem e para o mal. É profundamente ambíguo: o mesmo conhecimento que liberta, esclarece, ilumina, também imbeciliza, exclui, marginaliza. Entretanto, está fora de dúvida que as oportunidades na sociedade e na economia se correlacionam fortemente com a habilidade de manejo do conhecimento. Este não pode ser visto apenas como vantagem comparativa, porque aguçaria ainda mais a agressividade humana. Deve ser visto, sobretudo, como habilidade de inovar em vista do bem comum, da democracia, dos direitos humanos. Precisamos de educação de qualidade para termos sociedade de qualidade.

As novas tecnologias significam enorme potencialidade, em primeiro lugar para resolver o problema da informação, e, sobretudo, para afinar o desafio da formação. Embora este ambiente esteja eivado de contradições e falsas expectativas, representa marcante conquista humana tecnológica e contém horizontes promissores de acesso mais equânime ao conhecimento e à aprendizagem. Como bem se diz, o futuro da educação estará na teleducação. Infelizmente, na educação a distância costuma haver distância, não educação, porque não nos comprometemos com a aprendizagem. Gostamos de apenas aperfeiçoar as aulas, como se a aprendizagem necessitasse de aula. As melhores teorias atuais da aprendizagem, sobre aquelas com base biológica, nos garantem que aprender é dinâmica reconstrutiva política, não simples repasse de conhecimento. Chamamos de instrucionismo a tendência de reduzir educação a processos impostos de fora para dentro e de cima para baixo, enquanto a biologia nos afiança que o ser vivo funciona de dentro para fora, hermenêutica e interpretativamente. As novas tecnologias precisam colaborar nesta direção, não encalhar em procedimentos reprodutivos arcaicos. A teleconferência, por exemplo, pode ser oportunidade muito interessante, atraente e pertinente de veicular informação, mas não é, a rigor, ambiente apropriado de aprendizagem, porque não passa de uma aula. Mesmo quando se ensaia alguma discussão, é estereotipada, restringe-se a algumas perguntas,

e são sempre os mesmos que perguntam. Faltam iniciativas essenciais como pesquisar, elaborar, escrever, argumentar, fundamentar...

Isto não retira a importância das novas tecnologias. Embora na *internet* tudo se copie, nada se crie, esta tendência poderia ser revertida em benefício de ambientes mais instigadores de aprendizagem. Primeiro, é mister descobrir a aprendizagem virtual, feita com presença virtual, para além da presença física. Uma não substitui a outra, mas a virtual provavelmente será mais praticada. Falamos de “presença” virtual, para superar a tendência de ver no virtual apenas o simulacro. Grande parte da aprendizagem pode ser conduzida virtualmente, desde que se respeitem as exigências da aprendizagem e nunca se extinga a presença física. Nenhuma mãe aceitaria educar seu filho a distância. Mas a escola terá que entender que o mundo da informática e das novas tecnologias vai se impor. Em vez de apenas reclamar, é bem mais ajuizado saber usar. Será fundamental para o professor incluir em sua profissão a habilidade de manejo das novas tecnologias, não só para ser mais contemporâneo com a nova geração, ou para motivar os alunos que geralmente gostam dos efeitos especiais, mas, sobretudo, para ocupar adequadamente o desafio virtual e impregnar tais ambientes de autêntica aprendizagem.

A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade

Dermeval Saviani

Doutor em Filosofia da Educação pela PUC/SP
Docente da FE da UNICAMP e USP/Ribeirão Preto
Coordenador Geral do Núcleo de Estudos e Pesquisas História,
Sociedade e Educação no Brasil

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados.

Se o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, para se saber o sentido do currículo escolar importa tentar responder à pergunta: qual é o conteúdo da educação escolar? A esse respeito parece não haver muitas dúvidas. O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O

conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola. Ora, que implicações tem isso para a questão do currículo?

Como já foi dito, prevalece entre os especialistas a idéia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo é tudo o que a escola faz; assim não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Tal conceito representa, sem dúvida, um avanço em relação à noção corrente que identifica currículo com programa ou elenco de disciplinas. Mas apresenta, também, alguns problemas. Com efeito, se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em conseqüência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa em fevereiro e logo temos a semana do índio, a semana santa, a semana das mães, semana do folclore, as festas juninas, em agosto vem a semana do soldado, depois a semana da pátria, a semana da árvore, os jogos da primavera, semana da criança, festa do professor, do funcionário público, semana da asa, semana da República, festa da bandeira... e nesse momento já chegamos ao final de novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Mas, pode-se perguntar: qual é o problema? Se tudo é currículo, se tudo o que a escola faz é importante, se tudo concorre para o crescimento e aprendizagem dos alunos, então tudo o que se fez é válido e a escola não deixou de cumprir sua função educativa. No entanto, o que se constata é que, de semana em semana, de comemoração em

comemoração, a verdade é que a escola perdeu de vista a sua atividade nuclear que é a de propiciar aos alunos a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Para contornar esses problemas fui levado, então, a corrigir aquela definição de currículo acrescentando-lhe o adjetivo nucleares. Com essa retificação, a definição passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Fica, assim, claro que as atividades distintas das semanas acima elencadas são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais, são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las. Das considerações feitas resulta importante manter a diferença entre atividades curriculares e extracurriculares, já que esta é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário. Um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

Vê-se, pois, que, para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. E o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em

conseqüência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar, a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi dito, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado.

Mas como se originou esse conteúdo fundamental da escola? Como explicar a constituição dessa estreita relação entre escola e saber sistematizado?

Para responder a essas questões é necessário considerar a educação em sua estreita relação com a sociedade no processo de desenvolvimento histórico. Com efeito, a educação é inerente à sociedade, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. A humanidade se constitui a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destaca da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela, necessita, para continuar existindo, adaptar a natureza a si.

Dessa forma, o homem tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades, sem o que ele perece. Diferentemente, portanto, dos animais que têm a sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela, o homem necessita produzir sua própria existência. Ora, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Nas comunidades primitivas a educação coincide totalmente com o fenômeno acima descrito. Os homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam as novas gerações. Nas sociedades antigas e medievais, com a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surge uma classe que vive do trabalho alheio e, em conseqüência, se desenvolve um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre de forma digna (“otium cum dignitate”). Aí está a origem da palavra escola (do grego skolé = lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo) assim como de ginásio que, em grego significa local dos exercícios físicos, local dos jogos. Essa educação diferenciada, desenvolvida de forma sistemática através de instituições específicas era, portanto, reservada à minoria, à elite. A maioria, isto é, aqueles que, através do trabalho garantiam a produção da existência de si mesmos assim como de seus senhores, continuava a ser educada de maneira assistemática através da experiência de vida cujo centro era o trabalho. Nesse contexto, a forma escolar de educação era uma forma secundária que se contrapunha como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho.

Na sociedade moderna (ou capitalista, ou burguesa), a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em

capital) obtida pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais (nobreza) a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora, compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. Oriunda das atividades mercantis que permitiram um primeiro nível de acumulação de capital, a burguesia tende a converter todos os produtos do trabalho em valor-de-troca, cuja mais-valia é incorporada ao capital que se amplia insaciavelmente. Nesse processo, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria, que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência de generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, se rege por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado direito positivo que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna.

Nesse contexto, a forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada. Frente a ela a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada. A educação escolar representa, pois, em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada. E como é a

partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não o contrário. De fato, isso fica evidente na própria maneira como nos expressamos. Com efeito, a educação escolar é simplesmente entendida como a educação. Já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não-escolar, não-formal, informal, extra-escolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para se considerar as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar.

Pode-se dizer, à guisa de síntese, que, ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. E as necessidades postas por essa nova forma de organização da sociedade conduziram a uma nova forma de estruturação do currículo escolar, isto é, dos conteúdos do ensino. Assim, são as necessidades sociais que irão determinar o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades. Portanto, também a educação musical deverá ser entendida nesse quadro.

Se o sentido da educação se liga ao processo de produção da existência pelos próprios homens enquanto seres que necessitam aprender a se produzir a si mesmos, vê-se que educação não é outra coisa senão a promoção do homem. Mas o que significa, em termos educacionais, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Ora, nessa colaboração entre os homens atuando sobre a situação e se comunicando entre si, descobre-se que o domínio do prático-utilitário não satisfaz. Como dizia Ortega y Gasset, “o homem é

aquele animal para o qual o supérfluo é necessário”. Portanto, a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da educação básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela educação infantil, o ensino fundamental e se completa com a conclusão do ensino médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar o currículo das escolas. E, nesse âmbito, sobressai, em meu entender, a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

À vista do exposto, fica claro que, segundo o meu entendimento, a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve a escola como um todo e que, no texto preliminar que redigi para encaminhar a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduzi através do enunciado do artigo 18 do anteprojeto, nos seguintes termos: os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infra-estrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica.

Com esse dispositivo eu estava querendo contemplar todo um conjunto de atividades que permitiriam incorporar aos currículos das escolas experiências artísticas reais como aquelas que são desenvolvidas regularmente em centros culturais mas, infelizmente, à margem das escolas. Por esse mecanismo os alunos poderiam ter

contato, em seu processo formativo, com o desenvolvimento real das artes, no nosso caso, da música, tendo acesso a programações musicais regulares superando, com isso, o caráter de certo modo artificial, infelizmente ainda muito freqüente na disciplina educação musical tal como ministrada em grande parte das escolas públicas do nosso país.

Estudo Descritivo de Competências Textuais em Redações de Exame Seletivo do UNISAL

Henrique Kopke Filho

Professor dos Cursos de Pedagogia e de Administração
de Empresas dos campos do UNISAL/São Paulo

Introdução

No Relatório Pedagógico 2001 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), o participante do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no que se refere à produção de texto, é considerado um *escritor, autor de um texto que atende à proposta feita por outros interlocutores* (p. 14).

O mesmo Relatório, ao caracterizar a redação como uma situação-problema, espera que os participantes do Enem respondam adequadamente a esse desafio, apresentando estas competências¹ na construção de seus textos: a) o domínio da norma culta da língua escrita; b) a compreensão da proposta de redação e a aplicação dos conhecimentos prévios para desenvolver o tema, obedecendo às estruturas do texto dissertativo-argumentativo; c) a capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de suas teses ou de seus pontos de vista; d) o conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção dos argumentos; e) a elaboração de uma resposta à questão contida no texto-estímulo, considerando os valores humanos e a diversidade sócio-cultural.

Dentro desse contexto, foram estabelecidos os critérios de correção das redações do Exame Seletivo/2003 do Centro Universitário Salesiano – UNISAL, distribuindo os dez pontos da

redação entre quatro competências textuais, a saber: a) capacidade de argumentação-reflexiva (CAR) – entendimento do tema a partir de um texto de apoio, discussão do tema apreendido, posicionando-se; utilização adequada das informações e dos dados fornecidos pelo texto de apoio; demonstração de conhecimento do assunto além do texto de apoio (2,5); b) uso da norma culta da língua portuguesa (UNC) – regras gramaticais essenciais à boa construção de textos e sofisticação vocabular (impessoalidade, ausência de gírias, de oralidade e de “lugar-comum”) (2,5); c) adequação à estrutura textual exigida (AET) – dissertação (introdução – tese, desenvolvimento e conclusão) (2,5); d) coesão e coerência textuais (CCT) – utilização adequada de pronomes, advérbios, verbos, artigos, conjunções (encadeamento) e preocupação com a não-contradição, com a progressão, com a não-repetição, com a verossimilhança (2,5).

Em face do interesse de examinar o desempenho dos vestibulandos do UNISAL/2003 quanto à produção de textos, bem como da relevância que os resultados desse exame representam para a Instituição (trata-se da primeira vez que a redação compõe o quadro de provas de seu vestibular), desenvolveu-se o presente estudo, restrito, todavia, ao campus Santa Teresinha – São Paulo. Tal recorte deveu-se ao fato de o autor ter coordenado a correção das redações nesse campus, o que permitiu maior facilidade de acesso ao material de coleta de dados.

Objetivos

Com este estudo, que se enquadra na categoria de pesquisa descritiva, pretendeu-se:

- a) verificar, inicialmente, o grau de concordância entre os critérios de julgamento dos responsáveis pela correção das redações, pré-requisito para outras investigações;
- b) analisar o nível do desempenho dos sujeitos no processo de produção de texto, considerado na sua totalidade, e em cada uma das quatro competências constituintes dos critérios de correção;

- c) verificar, por fim, a existência ou não de associação entre essas competências, bem como as possíveis implicações desses resultados para o ensino de técnicas de redação.

Método

Sujeitos

Compuseram a amostra 20 sujeitos, selecionados, por meio de um sorteio do tipo Amostra Equiprobabilística Simples (Fisher/Yates, 1971), entre os 123 candidatos, cujas redações foram corrigidas e consideradas aptas à classificação no vestibular.

Avaliadores

Os 123 textos foram avaliados por duas professoras de Língua Portuguesa, com grande experiência no ensino médio e na correção de redações do Enem e dos vestibulares da Fuvest.

Material

Os dados foram colhidos de planilhas elaboradas especialmente para o registro das avaliações dos examinadores. Tais instrumentos traziam em seus cabeçalhos estas informações: Processo Seletivo 2003, Nota de Redação, o nome do campus, os números do prédio, da sala e o código do examinador. Abaixo, a parte reservada para as anotações dos examinadores estava dividida em seis colunas, assim nomeadas: Inscrição (número de inscrição do candidato), Capacidade de argumentação-reflexiva, Uso da norma culta, Adequação à estrutura textual exigida, Coesão e coerência textuais, Total. Encerrava o documento o nome do corretor e a assinatura.

Procedimento

A análise quantitativa dos dados foi facilitada pelo tipo de instrumento usado no registro das notas. Entretanto, é relevante informar como se deu o processo de correção das redações, tendo em vista o rigor exigido pela pesquisa.

De acordo com as orientações fornecidas para a realização desse processo, cada texto deveria ser avaliado por dois corretores, colocados em salas distintas, evitando, dessa maneira, qualquer tipo de influência em suas decisões. Com a finalidade de garantir total sigilo, nenhuma anotação poderia ser feita nos textos durante as correções.

Resultados e discussão

Com vistas a examinar o grau de concordância entre as opiniões das duas avaliadoras (A1 e A2) acerca da qualidade dos textos dos sujeitos, foram registradas as notas a eles atribuídas nas quatro competências textuais, em cada uma das situações de correção, e a média final, o que pode ser visto na tabela 1. Decidiu-se, então, pelo uso do teste X^2 (Qui-quadrado, Siegel, 1956), considerando como hipótese nula (H_0) a semelhança entre ambas as opiniões, e como hipótese alternativa (H_a) a diferença entre elas. O nível de significância considerado foi de 0,05, para $N=20$ e um $X^2_c=7,82$ (n.g.l.=3).

O resultado obtido foi $X^2_o=0,093$; confirmou-se, portanto, a hipótese nula, ou seja, A1 e A2 demonstraram fazer uso de critérios muito semelhantes no que diz respeito à avaliação das quatro competências, quando consideradas em seu conjunto.

Tabela 1: Desempenho dos sujeitos nas quatro competências textuais.

Sujeitos	Avaliadora 1					Avaliadora 2				A1+A2
	CAR	UNC	AET	CCT		CAR	UNC	AET	CCT	Média
1	1,0	2,0	1,5	1,0		1,0	1,0	0,5	1,0	4,5
2	1,0	1,0	1,5	1,5		1,0	0,5	1,0	1,0	4,5
3	1,0	1,0	1,5	1,5		0,5	1,5	1,0	1,0	4,5
4	2,0	2,0	2,0	1,5		2,0	1,5	2,0	1,5	7,0
5	2,0	2,0	1,5	1,5		2,0	1,5	2,0	2,0	7,0
6	1,0	1,5	1,0	1,0		1,0	1,0	1,5	1,0	4,5
7	2,0	2,5	2,0	1,5		2,5	2,5	2,5	2,0	9,0
8	0,5	2,0	1,5	1,5		0,5	2,0	1,5	1,0	5,0
9	0,5	1,0	1,0	1,0		0,5	1,5	1,0	1,0	4,0
10	1,0	1,5	1,5	1,5		1,5	1,5	2,0	1,5	6,0
11	1,0	1,0	1,0	1,5		1,0	1,5	1,5	1,5	5,0
12	1,0	1,0	1,0	1,0		1,0	1,5	1,5	1,0	4,5
13	1,0	1,5	2,0	1,5		1,0	1,5	1,5	1,5	6,0
14	1,5	1,5	1,5	1,5		1,0	1,0	1,5	1,0	5,0
15	2,5	2,0	2,5	2,0		2,0	2,0	2,5	2,5	9,0
16	1,5	1,5	2,0	1,5		2,0	2,0	1,5	1,5	7,0
17	2,0	1,5	2,0	1,5		2,0	2,0	2,0	2,0	7,5
18	2,5	2,0	2,0	2,0		2,0	2,0	2,0	2,0	8,0
19	1,5	1,5	1,5	2,0		1,5	1,5	2,0	2,0	7,0
20	2,0	2,5	2,0	1,0		2,5	2,0	2,0	2,0	8,0
Total	28,5	32,5	32,5	29,0		28,5	31,5	33,0	30,0	123
Média	1,43	1,63	1,63	1,45		1,43	1,58	1,65	1,50	6,15

Assegurada a homogeneidade no julgamento das redações, passou-se a uma segunda análise comparativa, com vistas a confirmar ou não a semelhança entre o julgamento de A1 e de A2 em cada uma das quatro competências, consideradas isoladamente. Para tanto, recorreu-se ao Coeficiente de Correlação de Postos de Spearman (r_s) (Siegel, 1956). A tabela 2 apresenta os resultados desse teste.

Os dados expostos na tabela 2 apontam para a existência de correlação significativa entre as avaliações de A1 e de A2, quando comparadas em cada uma das quatro competências textuais.

Tabela 2: Correlações entre A1 e A2 nas quatro competências textuais.

(n.sig.=0,05; N=20: $r_s=0,38$)

Variáveis	Comparação	r_o	Decisão
CAR	A1 vs. A2	0,89*	Há correlação
UNC	A1 vs. A2	0,56*	Há correlação
AET	A1 vs. A2	0,68*	Há correlação
CCT	A1 vs. A2	0,64*	Há correlação

* Significante ao nível de 0,05.

Em face dos resultados obtidos do primeiro (X^2) e do segundo (r_s) testes estatísticos aplicados às notas obtidas pelos sujeitos, foi possível constatar alto grau de concordância entre os critérios usados pelas professoras na correção das redações do vestibular. Isso serviu de garantia, para que outras duas análises fossem realizadas, atendendo, assim, aos demais objetivos da pesquisa.

Do exame das médias apontadas para CAR, UNC, AET e CCT, nas duas avaliações, verificou-se que 55% das notas finais ficaram abaixo de 7,0, e os restantes 45%, entre 7,0 e 9,0, com 6,15 como nota média da amostra na produção escrita. Considerando-se as faixas estabelecidas pelo Enem para a qualificação das redações (Insuficiente a Regular [0-40], Regular a Bom [40-70], Bom a Excelente [70-100], observou-se que o desempenho do grupo dos 20 sujeitos ficou entre Regular e Bom.

Procurou-se, então, verificar, por meio do Teste T de Wilcoxon (Siegel, 1956), em que competência ou competências os sujeitos demonstraram melhor desempenho, e derivar daí as possíveis causas. Para atender a esse objetivo, foram consideradas

as médias das notas atribuídas por A1 e A2 aos sujeitos em CAR, UNC, AET e CCT. As informações resultantes desse teste encontram-se na tabela 3.

Tabela 3: Comparações entre o desempenho dos sujeitos nas quatro competências textuais.

Avaliações	Comparações	N	To	Tc	H ₀ : Variável 1 = Variável 2 H _a : Variável 1 ¹ Variável 2
	CAR vs. UNC	16	30	30	H ₀ rejeitada: melhor desempenho em UNC
Média	CAR vs. AET	15	11	25	H ₀ rejeitada: melhor desempenho em AET
entre	CAR vs. CCT	15	48,5	25	H ₀ não rejeitada : CAR igual CCT
A1 e A2	UNC vs. AET	13	33	17	H ₀ não rejeitada : UNC igual AET
	UNC vs. CCT	13	26	17	H ₀ não rejeitada : UNC igual CCT
	AET vs. CCT	14	12	21	H ₀ rejeitada: melhor desempenho em AET

Os resultados da análise comparativa impressos na tabela 3 informam que houve rejeição de H₀ nas situações CAR vs. UNC, CAR vs. AET e AET vs. CCT, e de não-rejeição dessa hipótese nas situações CAR vs. CCT, UNC vs. AET e UNC vs. CCT.

Na primeira comparação, é possível que o melhor desempenho dos sujeitos em UNC se deva à aquisição e uso de um repertório maior de habilidades vinculadas a estudos da gramática da frase, em detrimento de estudos da gramática do texto, entendida esta como o conjunto de mecanismos lingüísticos necessários para a construção do texto dissertativo-argumentativo.

De outra parte, o menor sucesso em CAR parece estar ligado à falta de três recursos: do conhecimento prévio com relação ao assunto apresentado pelo texto de apoio, do suporte para a argumentação, ou seja, da competência para fazer uso dos conhecimentos assimilados de outras áreas de estudo, e de um repertório cultural mais amplo, o que torna precárias a recepção e a produção textuais.

Na segunda comparação, observando-se os textos em termos estruturais, os fatores que parecem ter interferido positivamente no desempenho dos sujeitos apontam para a habilidade de discriminar os traços distintivos entre textos dissertativos, narrativos e descritivos. No entanto, isso ocorreu somente quanto à forma ou estrutura superficial. Quanto ao conteúdo ou estrutura profunda, em que circulam os temas e as articulações argumentativas, as carências dos recursos apontados anteriormente contribuíram, sem dúvida, para fragilidade do encadeamento e da progressão temática percebidos nos textos. Dessa maneira, pouco colaborou a estrutura profunda para os resultados positivos registrados na variável AET.

Na comparação entre CAR e CCT, o que deve ter aproximado os resultados das duas competências foram, de um lado, as implicações naturais existentes entre reflexão-argumentativa e coerência textual (a construção de um texto dissertativo-argumentativo só é viável numa estrutura coerente); de outro, a dependência ao modelo dado pelo texto de apoio, que possibilitou aos sujeitos estabelecerem em suas redações alguma forma de unidade de sentido², promovendo, assim, o uso de determinados fatores de coerência, aliados a alguns de coesão, por ser esta uma das variáveis que mais facilitam a integração coerente entre as unidades textuais.

Em UNC vs. AET e UNC vs. CCT, a igualdade revelada no desempenho dos sujeitos nesses dois casos entende-se, no primeiro, pelos fatores já apontados, quando se fez referência a cada uma dessas competências textuais: ênfase dada à automatização no emprego das normas gramaticais e das normas básicas de construção textual (introdução, desenvolvimento e conclusão); no segundo caso, pelo mesmo tratamento pedagógico dado aos estudos dos recursos coesivos (coesão gramatical), incorporados aos estudos das normas gramaticais, consequência de visão centrada no estudo dos elementos formadores da estrutura de superfície do texto.

Na última comparação, a terceira em que H_a foi rejeitada, a predominância de AET sobre CCT confirma a hipótese de que o desempenho dos sujeitos revelou aspectos mais positivos em nível de construção da estrutura superficial do que da estrutura profunda

do texto, consequência, de um lado, da habilidade de produzir textos dissertativos³, com possível apoio da forma de discurso sugerida pelo texto-estímulo; de outro, resultado da falta de fluência e de flexibilidade na utilização dos recursos argumentativos e dos recursos da coerência e da coesão textuais.

Conclusão

A busca de informações acerca do desempenho dos vestibulandos e o reflexo delas no ensino de técnicas de redação, o terceiro dos três objetivos propostos, constituíram o motivo central do presente estudo.

Diante do que se pôde verificar, as respostas para essa busca apontaram problemas que não são novos, porque fazem parte do rol dos que há muito vêm preocupando os responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa, e estão presentes entre as Considerações do Relatório Pedagógico 2001 do INEP.

Com efeito, apesar de o desempenho dos sujeitos ter ficado entre Regular e Bom, segundo o critério estabelecido para a pesquisa, constatou-se que faltou a mais da metade dos textos *autoria*, expressão das Orientações para a Correção de Redação do Enem 2001, isto é, *competência na compreensão do tema, articulação de diferentes perspectivas para a defesa de um ponto de vista* (p. 1). Tal carência derivou do uso precário de informações veiculadas por outros campos do conhecimento, índice de um acervo cultural insuficiente para o ingresso na nova etapa de escolaridade. Isso remete à necessidade de se desenvolver prioritariamente, durante os estudos do ensino médio, programas que enfatizem a aquisição de novos conhecimentos via leitura reflexiva, e que favoreçam o domínio das cinco competências imprescindíveis à boa redação.

É preciso não esquecer que o uso da leitura reflexiva pressupõe o conhecimento de estratégias específicas para a compreensão de textos em geral e de expositivos em particular, bem como de estratégias para a prática de estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos e seus contextos históricos, sociais,

políticos e culturais. Assim, deve ser preocupação constante a de criar situações para o ensino e a aprendizagem desses recursos.

Quanto à elaboração de programas voltados para o ensino de uma produção textual de qualidade, é preciso reconhecer que o domínio da norma culta da língua escrita, tradicionalmente prestigiada, é uma das competências de que necessita o autor de um texto, porém, isoladamente, não garante o sucesso de seu trabalho. Deriva daí a relevância que assumem a aquisição e o desenvolvimento das demais competências, pois é a conjunção desses fatores que permite articular a estrutura superficial e a estrutura profunda, de modo a garantir uma construção adequada do sentido do texto.

Notas

¹ Na pesquisa em relato, recorre-se ao conceito de Moretto (2002): “Competência é a capacidade de o sujeito mobilizar recursos (cognitivos) visando abordar uma situação complexa” (p. 19).

² A unidade de sentido resultou mais do parafrasear o texto de apoio que do criar um texto próprio, a partir desse estímulo.

³ Todos os 20 sujeitos atenderam ao que foi proposto: redigiram um texto dissertativo.

Referências bibliográficas

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). *Relatório Pedagógico 2001*. Brasília-DF, dez. 2001.

_____. *Orientações para a correção da redação do Enem 2001*. Brasília-DF, [s.d.].

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SIEGEL, S. *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*, New York: McGraw-Hill, INC, 1956.

A Formação Moral em RAWLS

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Doutora em História, Filosofia e Educação pela FE da UNICAMP
Pós-Doutoranda em “Política, Ciência e Tecnologia Educacional” na UNICAMP
Docente do PPG em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná
Pesquisadora do Núcleo de Estudos
e Pesquisas em Ensino Superior (GEPES) da FE da UNICAMP

O livro do Professor Sidney Reinaldo nos traz uma profícua análise da *formação moral* na Teoria da Justiça de John Rawls.

Trata-se de um texto que aborda, de forma clara e rigorosa, um tema extremamente árido, que, no Brasil, tem sido objeto de debate apenas entre alguns especialistas na área Jurídica, na Filosofia e nas Ciências Políticas. Mas, ao lermos o livro *A formação moral em John Rawls*, sentimos o quanto é necessário levar esse debate para as outras esferas da Pesquisa e da Prática Social, em especial para a Educação.

A idéia de pensar a formação moral a partir da concepção de justiça distributiva oferece um instrumento para se analisar a questão da violência social e econômica, e a forma como elas estão relacionadas com a inexistência de um espaço político realmente público e aberto. Espaço este que deixa de existir justamente devido à ausência da formação político-moral do cidadão. Contudo, segundo o prisma do pensamento de Rawls, essa formação só pode ocorrer onde de fato se tem uma tradição pública de instituições sociais justas não só políticas, mas também econômicas.

A obra de Rawls é apresentada como um esforço ideológico para justificar a sociedade liberal em um mundo em que todas as esferas da vida têm sido colonizadas pelo *capital*. Nesse sentido, ao apresentar a cooperação como condição de possibilidade de

competição, Rawls fez um apelo para dimensão moral do capitalismo, que, segundo ele, poderia tornar-se ‘equitativo’, ainda que não se possa acreditar na justiça de um sistema baseado na igualdade de oportunidades, na garantia de um mínimo social decente e na possibilidade de se justificar as desigualdades apelando para o argumento de que mantêm a eficiência produtiva e de que, em todo caso, deveria melhorar a situação dos menos favorecidos. A obra de Rawls nos oferece uma renovação conceitual, apresentando-nos prismas novos para compreender as sociedades atuais. Ela se mostra também como um desafio para os críticos do *liberalismo*. Em relação a essa obra, cabe o que diz Mészáros¹ dos liberais bem-intencionados. Vale a pena repeti-lo aqui:

toda conversa sobre ‘imparcialidade’ e ‘justiça’ como posse de igualdade coloca o ‘carro na frente dos bois’ mesmo quando seja sincera, e não uma camuflagem cínica para a negação das mais elementares condições de igualdade. A definição das questões em jogo em termo de ‘igualdade de oportunidade’ está nas mãos dos que anseiam por evitar qualquer mudança nas relações de poder prevaletentes e nas correspondentes hierarquias estruturalmente impostas, oferecendo a promessa irrealizável de ‘oportunidade igual’ diante dos críticos de desigualdade social como a cenoura incansável na frente do burro. A promessa de ‘imparcialidade’ e ‘justiça’ em um mundo dominado pelo capital só pode ser álibi mistificador para a permanência das desigualdades substantivas.

Penso que o maior mérito da obra do Professor Sidney é o de apresentar um eixo de discussão que serve de contraponto para se pensar a formação moral no ensino brasileiro. Em um momento em que, nas últimas décadas, o estado brasileiro se reestruturou para se adequar às exigências da globalização neoliberal seguindo as diretrizes do consenso de Washington e os princípios da justiça liberal que comandam as diretrizes do estado mínimo, os Parâmetros

Educacionais Nacionais voltam-se para uma proposta de trabalho pedagógico de ética como tema transversal, buscando na Espanha a inspiração para se formar cidadãos que vivem sobre a égide do *liberalismo americano*.

O texto chama a atenção também para outras formas de se pensar a formação moral que é diversa das que estão sendo propostas pelos multiculturalistas e liberais comunitários, especialmente os que visam negar elementos como a racionalidade e a razoabilidade e a possibilidade de se construir um espaço moral comum, capaz de modular um consenso mínimo sobre qual tipo de sociedade queremos. Não podemos jogar as crianças fora juntamente com a água do banho. Muitos elementos que RAWLS apresenta para defender a sociedade liberal são patrimônios da tradição moderna e constituem-se em valores democráticos perenes que são válidos também para uma democracia socialista não-liberal.

De qualquer modo, a discussão a respeito da formação moral é atualmente fundamental em nosso país. Qualquer vertente de pensamento que possa enriquecer esse debate merece ser conhecida, e a obra de Rawls é essencial nesse sentido.

Este livro começa com a análise da concepção de *utopia realista na obra de Rawls*, realizada no capítulo primeiro. Posteriormente, no capítulo segundo, é apresentado o conceito de Instituição de Rawls, que é fundamental para se compreender a formação da pessoa na perspectiva da justiça como equidade. Na seqüência, são apresentados os principais conceitos da obra de Rawls denominada uma *Teoria da Justiça*. A questão específica da formação moral é apresentada no capítulo quinto em que a gênese das capacidades é concebida sob diversos ângulos do pensamento Rawlsiano. Assim é apresentada a concepção inerente ao construtivismo liberal da Teoria da Justiça como equidade. O sentido mais atual da formação moral do pensamento de Rawls é apresentado no último capítulo em que o autor discute a formação de moralidade a partir da concepção de consenso sobreposto.

Este livro é recomendável para profissionais das mais diversas áreas especialmente para os que se preocupam com a

questão da formação moral e da justiça social. Assim, ele se destina não somente aos profissionais da área educacional: da Filosofia, da Psicologia, da Assistência Social, mas também dos estudiosos do Direito e da Política. Trata-se pois de uma obra com uma ampla possibilidade de interfaces.

Nota

¹ MÉSZAROS. *Para Além do Capital*. São Paulo: Cia das Letras, 2002, p. 305.

Referência bibliográfica

SILVA, Sidney Reinaldo. *A Formação Moral em RAWLS*. Campinas: Átomo e Alínea, 2003.

Universidade Pública e Iniciativa Privada

Sidney Reinaldo da Silva

Doutor em Filosofia Política pela UNICAMP

Docente e pesquisador do PPG em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Nas últimas décadas, as universidades públicas do país sofreram profundos impactos estruturais, gerados por políticas governamentais a elas desfavoráveis, desenvolvidas em fins dos anos 80, com a breve e desastrosa passagem do governo Collor, e aprofundadas, ao longo dos idos de 90, por intermédio de dois lamentáveis mandatos econômico-liberalizantes do governo Fernando Henrique.

Assiste-se, igualmente, a progressiva erosão do volume de recursos públicos destinados ao seu financiamento, gerando, entre inúmeros efeitos danosos, o minguar de verbas dirigidas à contratação de novos docentes, quer para o atendimento minimamente adequado ao crescimento quantitativo e qualitativo de cursos e alunos – há muito sob fortes pressões sociais de expansão –, quer para a reposição paritária das vagas geradas por aposentadorias, óbitos, desligamentos voluntários e, especialmente, em consequência da sessão de docentes para outros órgãos do estado, por tempo indeterminado (coloquialmente falando, trata-se daqueles que vão, nunca retornam, tampouco dão notícias e ainda continuam a figurar no quadro da instituição, aprofundando o déficit docente estrutural real. O que não é raro...).

Nesse contexto histórico, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, a nossa Colega Malu Almeida, discute em seu livro a

relação da universidade pública com o setor produtivo, nesse ambiente de pesquisa praticamente abandonado pelo estado liberal, sofrendo a cada dia que passa maior pressão do mercado e da sociedade globalizada.

É importante destacar que a relação da universidade pública com a empresa pode ser abordada em função do problema do estatuto social da ciência, isto é, as normas que regulamentam as origens e os fins da produção do conhecimento.

Malu Almeida faz um debate sobre as diretrizes básicas que têm prevalecido, nessa relação da pesquisa, entre a universidade pública e a iniciativa privada. A autora refere-se ao primeiro modelo, o *mertoniano*. O segundo recebe a denominação de *science pushed*. Por fim, tem-se o modelo *universidade globalizada*.

Podemos afirmar, então, que, na discussão elaborada por Malu, trata-se de *ethos* acadêmicos que propõem princípios e valores diferentes para a atividade científica, definindo, portanto, o que vem a ser pertinente para as pesquisas. No primeiro caso, a ciência é índice de si mesma, nos outros dois, ela tem um referencial externo. Tais referenciais dizem respeito às fontes de financiamento da ciência, podendo ser tanto o setor público (como no modelo *science pushed*) quanto o privado (como ocorre no modelo *universidade globalizada*). No modelo *mertoniano*, a ciência é instituída como um bem em si e como tal receberia o apoio financeiro da comunidade. O modelo *science pushed* caracteriza-se pela forte presença do estado no direcionamento das pesquisas, privilegiando, sobretudo, empreendimentos científicos ligados aos setores bélicos. O setor público, enquanto agente impulsionador do progresso e da defesa nacional, privilegia as linhas de pesquisa conforme os interesses do estado, ao passo que, de acordo com o modelo globalizado, o mercado tem-se revelado como agente capaz de direcionar as pesquisas conforme o fluxo, ou o caos da concorrência. Assim, os investimentos privados em pesquisas influenciariam o desenvolvimento de projetos que, em curto prazo, atendessem às necessidades de inovação de produtos e processos nas empresas.

Para a autora, a relação entre esses modelos não é de exclusão, mas de complementação. Daí, então, a importância de uma universidade plural. Contudo, para Malu Almeida, a pluralidade significa privilegiar certas opções políticas, como a defesa dos interesses nacionais e da eliminação da excelência social. Trata-se de critérios que definiram o *caráter público* da universidade, o seu compromisso social, que evitam a sua submissão apenas aos ditames do mercado. A estatização da universidade lhe garante a capacidade de manter a sua pluralidade, permitindo a coexistência da ciência como bem em si, como meio para implementar o mercado e promover o interesse nacional social.

Uma universidade pública é plural se estiver aberta para as mais diversas tendências de pesquisa, bem como para a relação com o governo, o mercado e a população excluída da participação no mercado e na política. Malu especifica que há uma relação entre a ciência pura e a aplicada, havendo entre elas uma influência mútua ou de duas mãos. Por outro lado, também, a relação entre o setor público e o privado não se apresenta separada, disjuntiva: ou estado ou mercado. O estado, nas sociedades liberais, está sempre a serviço do mercado. Historicamente, quando o estado tornou-se o principal fomentador da ciência, dirigindo os rumos das pesquisas, estava agindo, conforme o modelo de *science pushed*, ainda de acordo com os interesses do capital, garantindo a expansão e a segurança dos mesmos. Com a globalização, o capital multinacional não prescindindo, de certo modo, dos governos ou dos estados-nação, vendo mesmo nestes mais um empecilho para sua livre expansão, passa a privilegiar o modelo de *universidade globalizada*, em que a academia tende a desenvolver projetos interligados diretamente com as empresas. Conforme tal modelo, as universidades passariam a se ajustar às necessidades do mercado, ao mesmo tempo em que descuidariam das pesquisas puras, bem como das áreas acadêmicas que não atendessem imediatamente ao capital ou mesmo opostas a seus interesses. Contudo, mesmo que a Universidade se torne uma *peça da engrenagem do mercado*, o investimento público será

sempre necessário, pois dificilmente as empresas investirão em pesquisas puras, cujas aplicações são incertas.

A partir de entrevistas com pesquisadores da Unicamp, principalmente dos departamentos mais envolvidos com pesquisas conveniadas com as empresas, Malu propõe e discute a tese de que um modelo de relação da ciência com a sociedade não suplantaria o outro conforme uma férrea lógica histórica, de modo que um passa a substituir o outro, mas que eles existem como tendências dentro da academia. O que decide a prevalência de uma tendência sobre a outra são as configurações dos interesses econômicos, ou seja, as necessidades inerentes ao sistema de produção. Assim no sistema de produção capitalista, essas tendências obedecem ao imperativo da expansão do capital, do controle da força de produção e, portanto, da garantia da expropriação da força de trabalho. Nesse sentido, afirma a autora que é o interesse da classe hegemônica que passa a prevalecer e define a tendência da academia. A transformação no interior da academia, principalmente no que se refere às políticas de pesquisa e *passagem* do modelo *mertoniano* para o de ciência *interessada*, tanto na modalidade do *science pushed* quanto da *universidade globalizada*, constitui-se num processo de embate hegemônico em que os *intelectuais* enquanto *condutores e organizadores* enfrentam-se a fim de influenciar o ordenamento da universidade conforme as classes que representam.

No primeiro capítulo, Malu apresenta um quadro histórico da relação da Unicamp com as empresas frente às políticas de ciência e tecnologia nacional. Trata-se de um ponto de partida para uma análise da questão da pesquisa aplicada efetuada na Unicamp. A Unicamp foi criada visando o desenvolvimento do parque industrial da região, buscando atendê-lo das mais diversas formas, desde a preparação de mão-de-obra especializada até a prestação de serviços voltadas para a adaptação de tecnologias importadas, e também com o desenvolvimento de convênios de pesquisa, sobretudo com as empresas estatais. A privatização afeta profundamente a dinâmica dos programas de pesquisa e as parcerias da universidade com a

empresa. Veremos como as transformações da economia mundial, denominadas *globalização*, afetam as relações da academia com a sociedade. Isso se refletirá na própria concepção de pesquisa científica aplicada, presente entre os pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas.

No segundo capítulo, a autora procura mostrar as principais transformações históricas verificadas nas últimas décadas, a fim de contextualizarmos as transformações pelas quais o estatuto social da ciência tem passado, e o reflexo dessas mudanças na universidade pública. Ela discute como a hegemonia liberal passa a direcionar as instituições públicas nos mais diversos níveis. As novas tendências econômicas da *sociedade da informação* configurada em rede, ao mesmo tempo em que tende a reduzir a universidade, enquanto fonte do conhecimento, a mera peça dentro da *engrenagem do mercado*, ou, a universidade torna-se mais um *nó interagindo com os demais domínios ou nós*.

No terceiro capítulo, a autora discute a relação entre a ciência e a técnica e alguns modelos de pesquisa e desenvolvimento (P&D) que nos forneceram um quadro conceitual para analisarmos as possibilidades de delimitação do público e do privado, na relação da universidade pública com o setor empresarial. Com as mudanças econômicas do cenário mundial, esses modelos tendem a ser usados para interpretar a vida acadêmica e as diretrizes mais amplas para as políticas de financiamento da pesquisa científica.

No último capítulo, Malu discute uma nova abordagem da Unicamp, indicando aspectos de sua relação com o setor público e o privado. Nesse capítulo, é analisada a relação da Unicamp com a empresa e os esforços de se ampliar e controlar essa relação. Trata-se de uma discussão baseada em entrevistas com destacados pesquisadores de departamentos diversos, das Faculdades de Engenharia e de Institutos, como o de Física, Química e Biologia, envolvidos com pesquisas aplicadas. Para a autora as várias tendências apresentadas no interior da academia, que de certo modo dividem os pesquisadores acadêmicos no que se refere à relação da

Unicamp com a empresa, são controvérsias fortemente marcadas pelas mudanças no cenário econômico mundial. Essa divisão na perspectiva dos acadêmicos reflete, sobretudo, os interesses dos pesquisadores, tanto no que se concerne aos benefícios econômicos dos mesmos, quanto no que se refere às suas preocupações maiores com a sociedade civil.

Referência bibliográfica

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade Pública e Iniciativa Privada: os desafios da UNICAMP diante da globalização*. Campinas: Átomo/Alínea, 2003.

Anexo

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 *key-words*.
- 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 deverão 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

Com Editora Cabral

- *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 Soderro 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

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) 3105-4145 – 12570-000 – Aparecida-SP.
E-mail: marcelo.sanna@uol.com.br