

ISSN 1518-7039

R E V I S T A

DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANO 04

Nº 07

ANAIAS DO CONGRESSO

NOVOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

SENSIBILIDADE - PREVENTIVIDADE - RECIPROCIDADE - CIDADANIA
DE 9 A 15 DE SETEMBRO DE 2002

UNISAL
Centro Universitário Salgado de São Paulo

Revista de Ciências da Educação ISSN 1518-7039
Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Chanceler: Nivaldo Luiz Pessimatti

Reitor: Gilberto Luiz Pierobon

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

Diretor da Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão de Lorena: Lino Rampazzo

Equipe de publicação

Coordenação: Lino Rampazzo

Comissão Organizadora: Adilson Dalbem, Antonio Carlos Miranda, Gisele Grigol de Oliveira,

Maria Beatriz C. Homem de Mello

Capa: Tamara Pereira de Souza

Conselho Editorial

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Francisco Sodero Toledo

José Luis Sanfelice

Luiz Antonio Humold de Oliveira Damas

Maria Aparecida Felix do Amaral e Silva

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Maurílio José de Oliveira Camello

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) 553-2033 - Fax: (12) 553-2199

e-mail: posgrad@lo.unisal.br

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

Editoração: Editora Stiliano

Rua das Piabas, 37/112

São José dos Campos - SP - Brasil

CEP 12.246-030 Tel/Fax (12) 3913-4192

www.stiliano.com.br

e-mail: sstiliano@msn.com

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. Reserva-se o Conselho Editorial 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

ISSN 1518-7039

R E V I S T A

DE
CIÊNCIAS

DA

EDUCAÇÃO

ANO 04

Nº 07

2002

UNISAL

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

Sumário

ANAIAS DO CONGRESSO

2005 sob o patrocínio de 2005

Forum - Centro UNIPAL

134 pag. 31 em

2005

REDF-818-1033

NOVOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

**SENSIBILIDADE
PREVENTIVIDADE
RECIPROCIDADE
CIDADANIA**



DE 9 A 15 DE SETEMBRO DE 2002

Sumário

REVISTACIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ano 04 - n° 07, novembro de 2002

Lorena - Centro UNISAL

124 pág. 21 cm

Semestral

ISSN 1518-7039

Educação

CDU - 37

Apresentação <i>Sueli Maria Pessagno Caro</i>	07
“Ética e Cidadania Partindo do Paradigma Biocêntrico” <i>Francisco Evangelista</i>	09
“Fora do Mercado Econômico não há Salvação?” <i>Manoel Pinto Pereira</i>	17
“Sobre uma Especificidade do Ensino da Psicanálise na Universidade: a Formação de Educadores” <i>Elisabete Aparecida Monteiro</i>	25
“Sensibilidade, Preventividade, Solidariedade e Cidadania” <i>Marcos Sandrini</i>	31
“Corpo, território do sagrado” <i>Evaristo Eduardo de Miranda</i>	39
“A Educação e os Desafios para a Construção de uma Sociedade Inclusiva” <i>Gaudêncio Frigotto</i>	45
“Tessitura Reconstitutiva Política da Aprendizagem” <i>Pedro Demo</i>	53

“A Sala de Aula como Pesquisa-Ação: Focalizando a Exclusão Social” <i>Márcia Regina Poli Bichara</i>	81
“A Responsabilidade Educacional da Família e da Escola” <i>Rosely Sayão</i>	87
“Um conceito teológico de educação... alguns elementos!” <i>Edson Donizetti Castilho</i>	89
“Dificuldades de Decisão no Processo de Escolha Profissional” <i>Maria Ana Marabita Tavares de Oliveira</i>	99
“O Mercado de Trabalho: Quais as Perspectivas de Emprego e Renda para Adolescentes de Baixa Renda” <i>Antonio Carlos Miranda</i>	105
“O Papel da Família na Prevenção das Drogas Lícitas” <i>Carlos Alberto Prado</i> <i>Vera Lúcia de Oliveira</i>	113
“O Despertar da Solidariedade na Formação da Criança e do Adolescente” <i>Maria das Graças Coutinho</i> <i>Paula Liger Palermo</i>	119

Apresentação

É com muita satisfação que apresentamos os *Anais do Congresso “Novos Olhares sobre a Educação”*, promovido pela Escola Salesiana São José e pelo Centro UNISAL, de 9 a 12 de setembro de 2002. Essa iniciativa de apresentações de trabalhos, do corpo docente e discente, veio apontar uma nova caminhada nos eventos salesianos, que até agora buscavam trabalhos externos ao próprio ambiente acadêmico.

A organização deste Congresso demonstrou um reconhecimento pelos esforços e dedicação dos profissionais e alunos da escola e do UNISAL, que além de exercerem suas funções acadêmicas, conduzem seus estudos com grande seriedade e assim colaboram com o desenvolvimento da ciência e de nosso processo educativo.

Os quatro temas do Congresso: sensibilidade, preventividade, reciprocidade e cidadania, que parecem subentendidos na educação, até hoje, ainda, necessitam de uma maior conscientização e aprofundamento por parte de nossos educadores, que estão com o futuro da sociedade em suas mãos.

A sensibilidade e a reciprocidade são essenciais a qualquer relação educativa, quando buscamos o desenvolvimento integral e a promoção do outro. Nos trabalhos apresentados neste evento, observamos estes aspectos implícitos na preocupação com a exclusão e inclusão social, com a solidariedade e com o conceito teológico da educação.

A preventividade vem salientar a importância da produção do conhecimento, para o desenvolvimento dos diversos projetos educativos, não esquecendo do agir preventivamente, que tanto Dom Bosco nos ressalta em sua ação educativa. E a cidadania vem fechar toda a esperança na Educação, que se desponha como o caminho de uma transformação social.

Do cidadão sensível à realidade do outro, capaz de estabelecer vínculos

afetivos e desenvolver projetos de promoção humana, espera-se novos olhares sobre a educação, que em sua história demonstrou ser a grande propulsora na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Queremos parabenizar toda comissão organizadora, que, com grande empenho planejou e realizou mais este marco na história salesiana. Esperamos que este feito seja uma grande motivação para outras oportunidades aos grandes colaboradores de nossa realização educativa.

Sueli Maria Pessagno Caro

‘Ética e Cidadania Partindo do Paradigma Biocêntrico’

Francisco Evangelista

Licenciado em Filosofia e Pedagogia pela PUC – Campinas, especialista em Educação para o pensar, Filosofia para crianças pela PUC- São Paulo e Mestre em Educação – PUC – Campinas. Docente do Centro UNISAL.

“O mundo mais pacífico, justo, fraterno e ecológico que imaginamos, não começa no outro, muito menos depende unicamente dos líderes políticos e religiosos, mas começa em nós próprios. Para ser mais preciso, em você mesmo, neste exato momento”.

Vilmar Berna

O homem contemporâneo vive num mundo onde a ciência e a tecnologia melhoraram a sua vida, dando-lhe conforto, encurtando distâncias, transformando o mundo numa grande aldeia global. O século XX foi marcado por grandes transformações e avanços em todas as áreas do conhecimento humano. Se, até o século XIX, a humanidade andava a passos lentos, o que se seguiu foi uma extraordinária capacidade por parte do homem de compreender a natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades.

Todo esse avanço técnico e científico dava-lhe a certeza de que a felicidade seria uma consequência natural da aplicação do seu conhecimento e que não haveria limites para o potencial criativo do homem.

O século XIX passou, o século XX também, ficou a sensação de que alguma coisa não vai bem no mundo. Sabe-se que a ciência, longe de ser a resposta para todos os problemas da humanidade, criou e tem criado situações de risco para a sobrevivência do homem, da natureza e de tudo o que faz parte do ecossistema nas últimas décadas. Nos mais variados cantos do globo, vem crescendo a preocupação com a natureza e o necessário controle da

exploração dos recursos naturais. Nunca o homem se preocupou tanto com a natureza como agora; parece até que despertou de um longo sono, assustado com suas próprias potencialidades.

Tal apreensão surge em boa hora, já que a terra já dava sinais claros de esgotamento, exigindo uma atitude concreta por parte do homem, para lhe garantir um futuro sustentável. A consciência global e a ecologia são fatos crescentes, já que o impacto da atividade humana sobre a natureza criou riscos fora de qualquer controle. Nesse sentido, os perigos trazidos pelas novas tecnologias e seu impacto sobre o sistema natural da terra são cada vez mais graves, podendo ocorrer perdas irreversíveis no patrimônio ecológico.

Como nos alerta Nancy Mangabeira Unger:

“se uma das características do processo civilizacional ainda vigente é o descaso radical por qualquer limite, a idéia de que o homem é livre para fazer qualquer coisa, de que ele é poderoso o suficiente para pôr em prática os valores avançados por algumas correntes do pensamento ecológico, destacavam a importância de desabrochar dentro dos nossos limites, respeitando os limites de todos os seres. Esses pensadores ambientalistas definem a ética ecológica como a sabedoria necessária para redescobrirmos a prática de nossos deveres e obrigações em relação ao Cosmos. Nesta perspectiva, limites éticos apropriados só poderão surgir a partir de um novo patamar de compreensão de quem somos e de quem outros seres são. O questionamento da opção civilizacional mediante o qual o homem se erigiu em valor absoluto, fundamento de toda verdade e realidade, não é uma questão irrelevante para a vida política. Ao contrário, esta opção percorre todo o desenrolar das opções políticas hegemônicas neste século”.

Faz-se urgente, nesta caminhada para um novo milênio, um novo paradigma, com uma nova visão do mundo, que recoloque o homem diante de si mesmo e da natureza que o rodeia e lhe favoreça a vida. É necessário que o pensar e o agir humano estejam voltados ao meio ambiente e à qualidade de vida da coletividade. Atualmente, ecologia rima com coletividade, pois o bem-estar da maioria é valor básico na construção e manutenção da democracia.

Segundo o dicionário Aurélio, ecologia é: “1. a parte da biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ou ambiente em que vivem, bem como as suas recíprocas influências; 2. ramo das ciências humanas que estuda a estrutura e o desenvolvimento das comunidades humanas em suas relações com o meio ambiente e sua conseqüente adaptação a ele,

assim como novos aspectos que os processos tecnológicos ou os sistemas de organização social possam acarretar para as condições da vida do homem”.

Pela definição, dois aspectos marcam a ecologia: o biológico, que se refere às relações do ser vivo com o seu ambiente; e o social, o homem, enquanto pessoa, no ambiente da sociedade.

Normalmente, quando se fala em ecologia, sempre se tem dado mais destaque à questão do meio ambiente, no que se refere às agressões à natureza e à necessidade de proteção da mesma. É importante, neste texto, avançar a reflexão para o que atualmente se tem discutido sobre a ecologia social e a ecologia da mente.

A Ecologia Ambiental

O debate ecológico sobre o meio ambiente tem se apresentado em três vertentes principais:

1^a) Reformista: É uma visão humanista e antropocêntrica, em que a natureza ocupa lugar secundário, pois o mais importante é o próprio homem. Ele é o centro de tudo, e a natureza não é vista como valor absoluto. A preocupação com o meio ambiente tem, como fator principal, salvaguardar a vida humana.

2^a) Intermediária: visão que procura tirar o homem do centro das discussões, procurando lutar não só pelo bem-estar dele, mas também por todos aqueles que vivem no planeta, pois se acredita que todo ser vivo merece ter um ecossistema que proteja e valorize a vida.

3^a) Revolucionária: visão dos grupos que lutam pelo direito “das árvores e das pedras”, da natureza como tal, inclusive na sua forma vegetal e animal. É a ecologia radical que questiona os conceitos básicos do humanismo moderno. Aqui, o que se prioriza é o cosmos como o centro de tudo. O ecossistema tem valor próprio e superior ao da espécie humana. É todo o universo que adquire direitos de preservação.

O engajamento político em torno da ecologia começou na década de 1960 e é visto por muitos como movimento de contestação de alguns grupos nesta passagem para o novo milênio. Existe, inclusive, uma discussão em torno de a ecologia ser uma ciência ou uma visão política utópica da realidade. Enquanto ciência, estaria voltada para o estudo do meio ambiente; enquanto política, estaria voltada aos diversos interesses dos variados grupos humanos.

De qualquer forma, não há como negar que a civilização ocidental, que é movida pelo consumismo desenfreado, vem, deliberação e conscientemente, devastando o planeta. O que ocorre é que as autoridades políticas não sabem o que fazer e não têm a necessária consciência em relação à destruição do meio ambiente.

Segundo Félix Guattari:

“o planeta Terra vive um período de intensas transformações técnicas-científicas, em contrapartida das quais engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a implantação da vida em sua superfície. Paralelamente a tais perturbações, os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deteriorização”.

Para se reverter o atual quadro de destruição do meio ambiente é necessária uma verdadeira revolução política, social e cultural no modo de pensar e de agir em relação à natureza, principalmente no tocante à produção dos bens materiais.

Mas, como já se afirmou anteriormente, a ecologia vai além do estudo do ambiente. Destaque-se, pois, uma reflexão sobre a dimensão social da ecologia, o que os especialistas definem como sendo ecologia social.

Ecologia Social

Uma questão que se coloca para reflexão é a maneira pela qual a humanidade viverá no próximo milênio. Como ficará a vida no planeta, diante do avanço técnico-científico e do crescimento demográfico?

Cabe, ainda, refletir sobre o Capitalismo Mundial Integrado (globalização) e sua sustentação econômica, política e social. Atualmente, o sistema se afirma indiferente à miséria, à fome, à morte e ao atraso de uma parcela significativa da humanidade. Para se efetivar, depende do controle de quatro segmentos sociais:

1) A economia: que possibilita o controle social global, através de instituições que regem o monetário, o financeiro e o contábil. Nesse sentido, a economia internacional se sobrepõe aos interesses nacionais. Quem manda é o especulador financeiro que controla as bolsas de valores espalhadas pelo mundo.

2) O jurídico: representado localmente pelo poder legislativo, controla o poder executivo, aprovando leis que favorecem a elite econômica e política dos países. Normalmente, o que se percebe é o controle do Estado pelas

classes dominantes que usam o poder legislativo para a manutenção do projeto econômico hegemônico. Assim sendo, controlam-se as economias nacionais pelos interesses internacionais. O local é assim controlado pelo global.

3) O avanço técnico-científico: A tecnologia de ponta não é para todos, pois o desenvolvimento da ciência e da tecnologia depende de financiamento e verbas que a grande maioria dos países não pode ter. Sendo assim, o desenvolvimento científico fica restrito às economias que dominam o mercado internacional. Aos países que não fazem parte do centro hegemônico, resta “comprar”, com atraso e alto custo, a tecnologia produzida pelos países do chamado primeiro mundo. Aqui, o controle do saber tem como objetivo a manutenção da miséria econômica e o atraso intelectual. Saber é poder.

4) O padrão subjetivo: que procura homogeneizar aquilo que, por sua natureza, é heterogêneo, isto é, submeter as culturas nacionais, locais e regionais a um modelo externo a elas. A supressão do pluralismo cultural impede que os diferentes se encontrem e dialoguem, não possibilita o convívio com a diferença, impedindo a liberdade de expressão dos vários grupos humanos. O objetivo é criar um bloco econômico subjetivo onde todos sejam obrigados a pensar e agir da mesma forma. O que se quer instituir, a qualquer custo, é o consenso, pois o dissenso é visto como anomia social.

Vive-se, então, na dependência de um modelo social global em que o conhecimento está a serviço da dominação social e se quer apagar as diferenças culturais, que marginaliza e exclui, que prioriza o econômico e não as reais necessidades humanas e cujas leis servem aos interesses de uma minoria. É claro que essa situação não é aceitável, pois, se quisermos ter o equilíbrio social universal, os indivíduos terão de se tomar solidários, apesar das diferenças culturais e de interesses.

Cabe, portanto, à ecologia social trabalhar na reelaboração e reconstrução das relações humanas em todos os níveis sociais. Ela precisa criar novas maneiras de valorização da existência individual e coletiva. Como ensina Félix Guattari:

“a ecologia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho”.

A Ecologia Mental

Afirmamos anteriormente que a ecologia nos leva a refletir sobre a nossa

relação com o meio ambiente natural e com o meio ambiente social. Resta, ainda, defrontar-se com o “ambiente mental”, com as estruturas existenciais, tanto no nível individual como no coletivo.

Mas o leitor pode estar achando estranha essa abordagem sobre o ecológico e, com certeza, quer saber do que se trata.

Para clarear o assunto, deve-se partir da idéia de que, se existem a poluição dos rios, a destruição das florestas, o extermínio de várias espécies animais, é porque alguma coisa anda errada na cabeça do ser humano, isto é, o pensar e agir diante da natureza os colocam diante de uma irracionalidade declarada. Se o homem está consciente dos males que causa à natureza, por que não dá um basta à situação? Por que persiste nos mesmos erros?

O que se tem observado é que as relações com a natureza, com o social e com a psique têm piorado com o passar do tempo. Ou seja, além do descontrolo frente à natureza, as relações humanas estão fortemente marcadas pela desigualdade, pelo egoísmo e pela indiferença social. Se o indivíduo está bem, por que vai se preocupar com o bem-estar dos outros? Cada um que cuide de si mesmo!! Dentro do sistema político, econômico e social, na proposta neoliberal, o que vale é a competição e, assim, “quem pode mais chora menos”.

Com relação à psique, vale lembrar o perigo do controle que se quer ter sobre o comportamento individual e coletivo dos indivíduos. Nesse sentido, a sociedade conta com os profissionais do comportamento humano que possuem o poder de intervir nas instâncias individuais e coletivas. A adequação comportamental é um sonho de quase todos os projetos políticos, sociais e econômicos.

O homem moderno vive num período histórico marcado pelo descontrolo social, emocional e psíquico, pois, apesar de todo o progresso científico e tecnológico, a humanidade vive como que à procura de um sentido para a existência. Como alerta Régis de Moraes:

“nos centros urbanos, nos quais se encontra hoje grande parte da população mundial, praticamente o contingente humano se divide entre os que fazem uso de estimulantes (mais especialmente jovens) e os que cada vez mais tomam ansiolíticos e hipnóticos (sobretudo a partir da meia-idade). Os primeiros, medrosos da rotina que os põe frente a frente consigo próprios, ou entediados por insidioso vazio existencial, procuram nas estimulações químicas, substitutos para as emoções fortes que gostariam de ter espontaneamente. Já os segundos sentem-se infernizados pelas tensões resultantes das muitas formas de pressão da vida atual e, por conseguinte,

buscam conter tanta ansiedade e lograr um sono razoavelmente repousante com medicamentos quimio-depressivos das exaltações nervosas”.

Se o homem vive num mundo tão facilitado pela tecnologia, o que lhe falta para ser feliz? De onde vem toda a desordem psíquica e emocional que marca as sociedades atuais? O mundo corre o risco de virar um grande manicômio?

Acredita-se que um dos objetivos da ecologia mental é “limpar” os territórios existenciais, dando ao homem a possibilidade de assumir plenamente a sua própria psique, pois, se ele destrói a natureza, se implode a sua vida social, é porque alguma coisa ruim está acontecendo em seu íntimo. Ninguém estraga e destrói o que está fora, se não está estragado e destruído por dentro. Por isso acredita-se que a sujeira ambiental é resultado de “sujeira” interna, emocional e psíquica.

Cabe à ecologia mental garantir um espaço mínimo para as mais variadas formas de pensar e de agir em relação à natureza, à sociedade e à tendência natural de estruturação dos processos inconscientes (por parte da humanidade). Ela é a luz que alerta o homem sobre o perigo da integração do poder repressivo em relação às liberdades individuais. É por meio dela que se pode ter o equilíbrio entre a moral social e o apoio dos desejos particulares. É a ecologia mental que prepara o homem para viver plena e harmoniosamente com a natureza e com as outras pessoas.

Portanto, as três ecologias são faróis que iluminam o caminho do homem. Não basta que ele enxergue os tropeços que terá pela frente, é necessário ver e agir concretamente em busca de uma nova visão do mundo onde a vida seja o centro das preocupações humanas. Talvez a saída mais inteligente para a crise atual seja abandonar a visão técnico-científica pela visão biocêntrica.

Bibliografia

- GUATARRY, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus Editora, 1997.
MORAIS, Régis de. *Campinas: Editorial Psy*, 1993.
UNGER, Nancy Mangabeira. *O Encantamento do humano: ecologia e espiritualidade*. São Paulo: Editora Loyola, 1991.

‘Fora do Mercado Econômico não há Salvação?’*

Manoel Pinto Pereira

Licenciado em Filosofia e Bacharel em Teologia, Mestre em Ciências da Religião – PUC-São Paulo e Diretor de Ação Comunitária e Extensão do UNISAL – Campinas.

Negar a tendência egoísta dos homens, e querer construir uma sociedade sobre o altruísmo puro, não só é cair em irrealismo, mas, no fundo, implica 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 generosidades e amor desinteressados.¹

Palavras Chaves: Mercado – Solidariedade – Religião

Introdução

Foi o ambiente *universitário*, por vários anos, o lugar privilegiado para a realização das experiências sobre a Ação Comunitária Pastoral e o espaço que favoreceu o surgimento da idéia para dedicar um tempo especial ao estudo de um tema tão relevante e complexo: *os equívocos entre mercado, solidariedade e religião*. Gradualmente fomos nos envolvendo com as múltiplas atividades como reuniões para programações, encontros, seminários, projetos sociais, celebrações religiosas, confraternizações e, aos poucos, notando os desafios interacionais a respeito da proposta: *Cristãos porque solidários numa economia com mercado*.

Quando o *mercado econômico* se exhibe como se fosse um “Deus Onipotente” através do sistema neoliberal, visando o interesse próprio e o

lucro, este mercado, para poder se manter, torna-se devorador do ser humano e de seus projetos, conseqüentemente, destruidor da sua dignidade, seqüestrador da sua religiosidade. O mercado torna-se um ídolo voraz.

De acordo com a ideologia neoliberal, os seres humanos são provocados a avançar nas suas realizações apenas por interesse próprio e a única forma de concretizar o bem comum é através de uma "mão invisível" que articula os mecanismos do mercado para efetuar tal objetivo. De acordo com a esquerda marxista e cristã, os seres humanos são propensos, espontaneamente, a gestos generosos, precisando, apenas, regularizá-los através de uma economia solidária para a realização de uma sociedade mais justa.

Hugo Assmann critica a radicalidade dos neoliberais e dos socialistas cristãos, pois não dá para pensar só no interesse próprio ou só na solidariedade para construir uma sociedade justa. Há, portanto, uma tensão nas relações conflituosas entre mercado, solidariedade e religião. A religião tem uma função importante ao discutir, ponderar e propor sugestões para melhorar as relações na sociedade e no contexto universitário.

Se fizermos uma crítica à idolatria do mercado, repensarmos os pressupostos antropológicos e teológicos subjacentes a este mercado, se possibilitarmos que as pessoas aprendam a fazer opções diferenciadas de desejos (além do desejo do consumo); se estabelecermos mecanismos jurídicos e democráticos com planos e metas visando a uma sociedade onde todos encontrem espaço para articular seus talentos, então poderemos pensar em salvação não só fora do mercado como dentro dele.

Elementos pontuais do tema

Hugo Assmann é o autor de referência para o desenvolvimento da reflexão dissertativa. Utilizando outras fontes bibliográficas apresentado, inicialmente, um esboço da evolução do mercado até a sua formação no contexto da economia capitalista e, mais recentemente, no auge de sua sofisticação: o neoliberalismo. Faça, em seguida, uma crítica ao sistema idolátrico do mercado. Finalizando, abro horizontes de esperanças ao apostar na solidariedade por meio das mediações históricas concretas.

A partir do século XVIII, principalmente, com a contribuição de analistas sociais e econômicos como Adam Smith, Max Weber, Karl Polany, Friedrich Hayek, tomo conhecimento das teorias que foram alicerçando os mecanismos institucionais e os constituindo para tornar o mercado um sistema auto-regulável, sem planificação compartilhada.

Com o propósito de abrir espaço para a solidariedade, com embasamento na teoria de analistas sociais e teólogos como Hugo Assmann, Franz Hinkelammert e Jung Mo Sung, faço a crítica aos pressupostos antropológicos e teológicos que subjazem ao sistema de mercado, para desmoralizar o ídolo opressor; o mercado, e propor uma alternativa de convivência social.

Para enriquecer a compreensão da complexa realidade em que vivemos, apoiado pelos pensadores sociais Albert Hirschman, Fritjof Capra, Edgar Morin, aponto uma outra forma de entender o mundo, a própria vida e as instituições através de sistemas auto-organizativos dinâmicos, autônomos e inter-relacionais.

Por fim, apresento contribuições importantes para mostrar como a espécie humana com interesses próprios tem dificuldades para realizar espontaneamente gestos solidários: é preciso resgatar o Deus vivo e verdadeiro do cativeiro dos ídolos através da conversão pessoal e realizar articulação competente e sensível da solidariedade, com a criação de mecanismos democráticos e jurídicos capazes de assegurar a priorização de metas sociais e devolver à economia sua função primeira que é promover a vida humana, sobretudo dos mais pobres.

Desenvolvo a reflexão, inicialmente, com o autor Karl Polany – Vienes – 1889 – 1964 – filósofo, jurista, pesquisador. Ele, em sua tese, tenta mostrar que o mercado, hoje legitimado como único caminho de salvação humana, ao longo de sua história foi uma realidade imposta pelos homens, contrariando, portanto, a tese liberal: o mercado é uma instituição de ordem natural e foi evoluindo, espontaneamente, para se tornar auto-regulador do bem comum.

Em seguida, trabalho, especificamente, com Hugo Assmann, através da sua principal obra *A idolatria do mercado*. Ele nos ajuda a desvendar qual a antropologia e teologia que está por trás dos mecanismos do mercado auto-regulador nas relações políticas e econômicas. Trata-se de uma Antropologia mecanicista e utilitarista e de uma Teologia dualista e sacrificial.

Inspirado também em Jung Mo Sung, autor do livro: Dejeção, Mercado e Religião, procuro mostrar as possibilidades de se construir uma sociedade através de uma economia com mercado, diferente de uma economia de mercado, ratificando a tese inicial de Hugo Assmann.

Explicitação das questões fundamentais

O mercado, por um lado, faz-se necessário em uma sociedade ampla e

complexa e, A solidariedade, por outro lado, traduzida em atitudes gratuitas para com o outro favorece a coesão das estruturas sociais. O desafio é conjugar mercado e uma sensibilidade ética para com os excluídos numa economia de mercado. Trata-se de uma posição que entra em conflito tanto com o tronco dominante do pensamento (neo)liberal, que sempre atribuiu ao mercado uma espécie de generosidade congênita; quanto com as propostas de concentração messiânica das decisões no Estado. A tarefa mais exigente é a adesão ao mercado com a insistência na vontade política de intervir no mesmo para corrigir as tendências excludentes: Economia de mercado ou Planejamento centralizado.

Em virtude disso, precisamos evitar estar sonhando com realizações sociais sem estabelecer parâmetros legais que nos ajudem a entender e respeitar os conflitos que se passam entre os horizontes utópicos e as mediações históricas concretas. Agindo dessa forma, estamos contribuindo para que o mercado continue dando sua colaboração, mas aberto para receber outras sugestões com interação mais eficiente e consciente dos sistemas vivos presentes em todo o processo societal.

Em vista de uma melhor qualidade de vida, uma efetiva ação competente e solidária 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.

A partir dessa visão sistêmica, interpenetram-se e completam-se as noções de mundo e de lugar, permitindo entender não só cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação, se tornam dependentes do e no mundo com as infinitas possibilidades disponíveis de relacionamento.

Evidentemente para acolher e se comprometer com uma nova postura, exige-se uma nova reflexão sobre a concepção do sujeito ético, individual e coletivo. Exige-se abordar a questão da idolatria e do sacrificalismo na sociedade e na Igreja com mais profundidade e honestidade científica e comunitária, levando em consideração os nexos corporais no contexto biopsicossocial³: *os seres interagindo nos seus nichos e redes organizativas*.

Com esta nova postura de atitudes ético-comunitárias, com as utopias

através de mediações históricas concretas, intensifica o desafio, principalmente, de os cristãos se comprometerem em dar as razões de sua esperança com esta nova visão sistêmica da vida, cuja ancoragem última e definitiva só pode ser a fé em Jesus Cristo, no hoje de nossas contradições e buscas. Talvez, mais que em tempos passados, seja urgente voltar às posições proféticas do Antigo e do Novo Testamento para distinguir, na história, a idolatria do 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 que se posicionam como único caminho de salvação. O cerne da verdadeira fé, no mundo hodierno, reside 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.

Em termos do trabalho teológico-pastoral, contam-se aquelas necessidades e aspirações objetivas representantes do coração cultural popular, os valores e crenças constituintes do “núcleo ético-mítico” de uma cultura e da caminhada histórica de um povo. É um conjunto de comportamentos e de estruturas formados, que só lenta e vagarosamente se muda como, por exemplo, quando se trata de criar uma fé crítica e profética no campo social, um espírito de solidariedade, uma consciência de participação política.

Estrategicamente, é bom distanciar-se das idolatrias para melhor discerni-las, criticá-las e, em seguida, mobilizar a ação da pastoral universitária e o povo para saírem deste marasmo cultural-político atual, através do conhecimento de novos critérios sócio-cultural-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 cristã, e em uma ação solidária empreendedora, efetiva e competente numa economia com mercado.

Para lá de quaisquer eventuais diferenças, o centro de atenção e a característica da ação solidário-pastoral cristã 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 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

Parafraseando Hugo Assmann, se considerarmos a autonomia do mercado com uma certa relatividade no que se refere às outras instituições, conjugaremos a ação coletiva consciente com as disponibilidades normais das pessoas, canalizando suas energias com certa naturalidade para a realidade cotidiana, sem submeter-se a exigências insuportáveis dos mecanismos de mercado e tendo consciência de que eles podem tornar-se nocivos como estruturas de opressão.

É possível pensarmos e elaborarmos planos com metas sociais numa economia com mercado, na qual a solidariedade pode acontecer na realização de uma sociedade mais eficiente e justa, com redes produtivas relativamente estáveis, desenvolvimento sustentável, divisão social do trabalho e distribuição de rendas, sem perder de vista a idéia de horizonte utópico através das mediações histórico-culturais concretas.

É somente a partir dessa constatação, fundada na história real do nosso tempo, que se torna possível retomar, de maneira concreta, a idéia de utopia e de projeto. Este será o resultado da conjugação de dois tipos de valores. De um lado, estão os valores fundamentais, essenciais, fundadores do homem, válidos em qualquer tempo e lugar, como liberdade, a dignidade, a felicidade; de outro lado, surgem os valores contingentes, específicos à história do presente, isto é, à história atual.

A missão religiosa-evangelizadora-pastoral é prevenir a liberdade humana integral contra o reducionismo econômico e estatal. Para isso, é um desafio continuar lutando para implementar e ampliar o espaço da economia solidária. Com certeza, haverá, erros e acertos, nessa busca incessante de melhor qualidade de vida para todos. Todavia é nessa dinâmica que se descobrirão novas formas organizacionais que poderão combinar melhor a auto-organização tanto do consumidor como do produtor em sociedade com mercado e planejamento descentralizado.

Uma vez encontradas essas novas formas (redes de sistemas dinâmicos e participativos) de se organizar em sociedade ampla e complexa, estarão os componentes dos projetos alternativos com eficaz possibilidade para lançar a semente de um novo modelo de produção e de uma nova ordem social capaz de impregnar toda a comunidade.

Por aqui deve-se começar por considerar que a economia, o estado e a religião existem por causa do homem, de modo que as instituições estatais,

econômicas e religiosas não devem ser moldadas exclusivamente pelo poder, mas por uma sabedoria capaz de levar em conta a dignidade do homem, da mulher, seu espaço e oportunidade na construção da sociedade futura.

Bibliografia Básica

- ASSMANN, Hugo & HINKELAMMERT, Franz. *A idolatria do mercado: ensaio sobre economia e teologia*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- ASSMANN, Hugo & MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. 13ª ed. São Paulo, Ed. Cultrix, 1999.
- FURTADO, Celso. *O capitalismo global*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.
- HAYEK, Friedrich. *La fatal arrogancia: los errores del socialismo*. Madrid: Union Editorial, 1990.
- HINKELAMMERT, Franz J. *Democracia y totalitarismo*. San José: DEI, 1987.
- HIRSCHMAN, Albert. *As paixões e os interesses: argumentos políticos para o capitalismo antes de seu triunfo*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1979.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 5ª ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1973.
- POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.
- SINGER, Paul. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.
- SMITH, Adam. *A riqueza das nações*, vol 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- SUNG, Mo Jung. *Desejo, Mercado e Religião*. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, 4ª ed. Lisboa: Ed. Presença, 1996.
- Centesimus Anus, nº42. *Documentos Pontifícios* nº 241. Vozes. Petrópolis. 1992.

Notas:

* Texto extraído da dissertação de Mestrado: Mercado, Solidariedade, Religião – um estudo a partir do pensamento de Hugo Assmann. Programa Ciências da Religião – PUC – SP – Ano: 2000.

¹ ASSMANN, Hugo. *Clamor dos pobres e “racionalidade” econômica*. São Paulo. E. Paulinas. 1990, p.51.

² Mão Invisível: Expressão utilizada por Adam Smith para indicar o funcionamento sistemático das leis do mercado por uma força oculta, ou

seja, “as leis da Providência”.

³ Biopsicossocial: conhecimento abrangente dos processos interativos naturais, culturais e sociais. Gerador, a partir destes processos, de novas formas de aprendizagem.

“Sobre uma Especificidade do Ensino da Psicanálise na Universidade: a Formação de Educadores”

Elisabete Aparecida Monteiro

Especialista em Fundamentos Filosóficos da Psicologia e da Psicanálise pelo IFCH – UNICAMP, Mestra e Doutoranda em Educação pela USP e Docente do Centro UNISAL – Campinas.

Na história da Psicanálise identificamos inúmeros momentos em que a questão da transmissão da descoberta psicanalítica se constituiu em foco de reflexão. Em 1918, provavelmente em razão do Quinto Congresso Psicanalítico Internacional que ocorreu em Budapeste, Freud escreveu “Sobre o Ensino da Psicanálise nas Universidades”. Em 1919, Ferenczi foi nomeado professor de psicanálise na universidade de Budapeste, onde havia uma grande agitação dos estudantes de medicina quanto à inclusão da psicanálise no currículo, movidos que estavam por uma exigência de verdade. O título do texto em húngaro significa: “Deve a psicanálise ser ensinada na universidade?”. Neste texto, Freud mostrou-se a favor do ensino da psicanálise no curso de medicina descrevendo duas etapas do curso, que seriam: uma etapa elementar a todos os estudantes de medicina, onde se trataria detalhadamente das relações entre vida mental e vida física, e outra de aulas especializadas para psiquiatras. E para além do campo dos distúrbios psicológicos, Freud afirma a contribuição da Psicanálise na solução de problemas da Arte, da Filosofia e da Religião. (1919 [1918] p. 188-9)

Lendo o texto citado, é possível compreender nas palavras de Freud que assim como a universidade não dá conta de formar os profissionais em Medicina, o que deve levá-los a procurar aperfeiçoamentos para suas formações, também no que se refere à Psicanálise, o objetivo do ensino universitário seria de que o estudante aprendesse algo sobre a Psicanálise e que aprendesse algo a partir da Psicanálise.

Bem, mesmo que aparentemente a universidade se apresente como um

espaço privilegiado e passível de comportar o ensino da psicanálise, ainda hoje a pergunta originariamente em húngaro permanece. Isto, podemos antecipar, se deve a uma diferença fundamental entre, por um lado, o discurso que rege o pensamento nas universidades e, por outro, o discurso psicanalítico.

Em primeiro lugar, sabemos que é o discurso da ciência que norteia o discurso universitário e, isto quer dizer que a universidade se apoia no pressuposto de que é possível construir um saber sobre a verdade. Enquanto que, e nas palavras de Mário Fleig, “o discurso psicanalítico nos evidencia que, apesar dos efeitos da verdade inconsciente estarem se revelando em ato, a cada verdade não corresponde necessariamente um saber.” (1998, p. 33). Para evidenciar o mesmo distanciamento, podemos recorrer ao pensamento de Maud Mannoni quanto a especificidade da formação do analista ressaltando a experiência analítica do aprendiz enquanto paciente e, depois como analista: “Assim, o saber se estende de uns aos outros sem que se possa falar de comunicação. No quadro universitário, ao contrário, o ensino limita o que pode comunicar, de acordo com as regras deste quadro.” (1989 p. 84). Voltaremos na questão do saber que os autores colocam.

Se Freud sublinhou a possibilidade de que os universitários aprendam algo sobre e a partir da Psicanálise, talvez na polêmica sobre o ensino de Psicanálise caberia uma diferenciação entre informação e formação. Tratando-se de uma informação parece enquadrar-se no contexto do ensino no estilo acadêmico porém não formaria analistas, já que neste segundo caso há ainda a supervisão e a análise. Qual a diferença que está sendo colocada aí? Segundo Octavio Mannoni, seria a de que o ensino enquanto informação não deveria causar certos efeitos particulares sobre os discípulos, pois o ensino acadêmico está organizado para defender-se contra estes efeitos, o que poderia levar a uma deformação da teoria psicanalítica, a medida em que a conduziria para certos universitários (1982, p. 55-6). O risco de se desnaturalizar, de se desarmar e neutralizar o discurso perturbador de Freud a partir da crescente difusão da psicanálise, também é considerado por Piera Aulagnier (1986, p. 39).

Então, deve-se colocar a pergunta sobre a possibilidade de um informação sobre a Psicanálise. Isto porque, quando se pensa na transmissão da Psicanálise dois importantes fatores são considerados: o ambiente transferencial em que a transmissão ocorre e o saber que se transmite e que se encontra atrelado ao inesgotável e inatingível saber inconsciente. Por isso, por não comportar estes dois fatores mutuamente supostos é que o ensino da Psicanálise na universidade ainda é bastante polêmico.

Não há qualquer possibilidade de verificação objetiva da Psicanálise, o

melhor, não é possível estabelecer uma construção teórica sobre o inconsciente nos moldes da ciência positiva, esta, por sua vez, prezada pelo discurso universitário. Muito superficialmente poderíamos dizer que o conhecimento sobre o inconsciente não carrega consigo uma lógica preestabelecida que possibilite um saber a priori sobre suas produções.

Lacan ensinou Psicanálise na universidade e, como sabemos, procurou formalizar o ensino sobre o inconsciente nos moldes dos ideais da ciência oficial, adotou as proposições da ciência linguística e criou os matemas, chegando a buscar a fórmula axiomática da psicose, da neurose e da perversão (Roudinesco, 1977). Mesmo assim, é possível afirmar que Lacan não adulterou o ensino sobre o inconsciente. Cabe lembrar que Lacan foi o único a dizer que não era lacaniano, negando-se a ocupar a posição de Acontecimento que efetivamente sabe, não atendendo, assim, a demanda universitária.

A aproximação da Psicanálise com outros saberes participou dos planos de Freud. Basta lembrarmos que a esperança de que o esclarecimento trazido pela Psicanálise pudesse alcançar a profilaxia mais radical das neuroses acompanhou-o por um longo tempo, como podemos verificar em “As Perspectivas Futuras da Terapêutica Psicanalítica” de 1910, mas se revelou um engano, quando se reconheceu uma tendência “natural” do homem à neurose, ou ainda, a necessidade da repressão no desenvolvimento da civilização. Atualmente, permanece o interesse em estabelecer contribuições psicanalíticas a outros campos do conhecimento, dentre eles a educação. No entanto, também permanecem dúvidas sobre a maneira pela qual tais contribuições possam acontecer.

Há, naturalmente, o que se aprender do conjunto teórico estabelecido na obra psicanalítica desde Freud. No entanto, a teoria psicanalítica não se localiza no rol dos saberes diretamente aplicáveis, no sentido em que não oferece previsões e domínios técnicos da realidade. Como diz Maria Lúcia Romera: “Mas, se ao cavalo selvagem não se faz a domagem, ao inconsciente não se ditam regras, não se o normatiza e ele aparece, exigindo vitória.” A Psicanálise, o estudo do inconsciente, trabalha com um saber a posteriori, desta forma se distancia da pretensão de controle científico. Em outras palavras, há uma particularidade no ensino da Psicanálise, isto é, para além da escrita psicanalítica há uma “reinvenção” ou uma produção da teoria na realidade, o que Maud Mannoni define como teoria fictícia (1989).

Parece ser possível afirmar que é justamente devido ao seu caráter fictício que o ensino torna difícil precisar a “natureza” da contribuição da Psicanálise ao campo educativo. Dizemos isso levando em consideração que a formação de educadores encontra predominantemente nos limites dos saberes universitários, portanto, não constitui num apanhado de discursos que se pretendem científicos, racionais,

lineares, cujas leituras da realidade abrem possibilidades de orientações para as práticas escolares e rejeitam a ideia do não saber.

Há uma preocupação evidente na Pedagogia de hoje em alcançar os acertos e evitar os erros. Isso conduz a uma crença na possibilidade de controle dos resultados, oferecido, como sabemos, pelas descobertas científicas. Os pedagogos de hoje estão convictos de que o conhecimento científico possa trazer controles sobre a aprendizagem, a disciplina e o desenvolvimento, isto é, que possa garantir, como diz Mireille Cifali, o “fazer bem” (1999, p.139). A certeza sobre a existência de um domínio que garanta o “fazer bem” é gerada pela lógica do discurso universitário, onde a Pedagogia está mergulhada. Assim, aquilo que a Pedagogia de hoje compreende como educação, a saber, a aplicação de preceitos científicos que ofereçam o controle da aprendizagem respeita uma racionalidade marcante, enquanto que o ensino da Psicanálise conta com os pontos de não saber inerentes à relação do sujeito com o desejo.

Podemos deduzir daí a distância entre o discurso pedagógico e o discurso psicanalítico. Quando pensamos no educar, antes pensamos em quem educamos e o que transmitimos. Em primeiro lugar, a Psicanálise possui uma determinada concepção de sujeito que se distancia do modelo científico portanto, dos pressupostos da Pedagogia (Ferretti, 1997). Em segundo para a Psicanálise a transmissão de conhecimentos não ocorre isoladamente da transmissão de um “certo” saber, tampouco pode ser pensada alheia à transferência. A educação, segundo a Psicanálise, ocorre quando o sujeito (que é sempre sujeito do desejo) supõe a um outro o saber sobre seu desejo (a transferência), portanto, atribuindo ao outro o poder de revelar-lhe aquilo que lhe falta (o objeto a), que o coloca na posição desejante. Se por um lado não há saber sobre o desejo, é esta posição de dependência em relação ao outro que coloca o sujeito em condição de participar da transmissão.

A maneira psicanalítica de compreender a educação diverge do discurso racional da Pedagogia, pois o processo ensinar-aprender, segundo a Psicanálise, está submetido aos aspectos históricos singulares da constituição subjetiva de cada um dos envolvidos, isto quer dizer que o ensino da Psicanálise, como qualquer outro assume uma ou outra configuração dependendo do sujeito para quem for dirigido.

Daí, das proposições psicanalíticas sobre como se processa o ensino da revelação da transferência como estrutura da ação educativa, da reflexão em torno da afirmação freudiana sobre a impossibilidade de educar (juntamente com outras duas profissões: curar e governar) que a pedagogia pode extrair a contribuição psicanalítica. No entanto, parece que, muitas vezes, não lhe é interessante, já que não pode reverter tal conhecimento em

algum método, algum controle da realidade, pois aprendemos com Freud que não há controle do professor sobre aquilo que ensina, tampouco sobre o aluno.

Mireille Cifali, em “L’Infini Éducatif: Mise en Perspective” (1986), de maneira muito interessante, recupera as tentativas de contribuição ao campo da educação que partiram do segmento tradicionalmente mais céptico, mais supostamente científico da história da psicologia, representada por William James e, também, por Claparède. Em seu estudo, mostra como os esforços em retirar a educação do rol das artes a fim de conceder-lhe o status de ciência resultaram em conclusões surpreendentes, tais como: de que a psicologia científica não é capaz de oferecer a ajuda que os pedagogos esperam dela, ou ainda, de que apenas uma pesquisa da verdade, afastada de um ceticismo crítico poderia no futuro criar perspectivas para fortalecer a educação. Situando-nos no futuro em relação a estes autores, verificamos que no campo da educação segue a ausência de regras fixas, de dogmas, a impossibilidade de previsões e métodos que garantam o sucesso da educação. Por uma simples(?) razão, a educação é fundamentalmente um encontro com o outro. Cada outro traz uma realidade desconhecida, um mundo de incertezas.

Trabalhamos na dissertação de mestrado com o tema da transferência, nesta posição concluímos que o encontro entre professor e aluno não se restringe ao encontro entre dois outros, mas no encontro entre vários outros que habitam a subjetividade do professor e outro tanto de outros que habitam a subjetividade do aluno. Em suma, o conceito psicanalítico de transferência revela a impossibilidade de existir um controle dos efeitos produzidos pelo encontro educativo.

No mesmo texto de Cifali, podemos extrair uma preciosa reflexão: “Ninguém reduzirá no futuro esta impossibilidade, nosso progresso somente será de entendê-la não como uma infelicidade mas como constitutiva da nossa relação ao outro-sujeito.” (1986, p. 154).

Podemos retornar à questão do ensino da Psicanálise na universidade, especialmente na formação de educadores. A mesma distância que se coloca entre a concepção de educação da Psicanálise e da Pedagogia, se coloca também entre os discursos psicanalítico e universitário, isto é, podemos pensar em informar, seja Psicanálise ou qualquer outra disciplina, sem educar? Ou melhor, há possibilidade de se transmitir algo sem estar subjetivamente implicado no processo? É possível transmitir uma informação sem causar efeitos na subjetividade do outro? No texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1914) Freud indica que a figura do professor não passa despercebida, sendo admirado, criticado ou rejeitado, efeitos que

apontam para o seu lugar na economia psíquica do aluno, não para a sua pessoa. As questões ora colocadas situam-se em torno de uma que nos orienta: a contribuição que a Psicanálise pode oferecer à Pedagogia segue na contramão do que esta última anseia, sendo que isto já está previsto desde o momento em que se pensa na especificidade do ensino da Psicanálise.

Bibliografia

- AULAGNIER, P. (1986) *Um Intérprete em Busca de Sentido*. São Paulo: Escuta.
- CIFALI, M. (1999) *Educar, uma Missão Impossível – Dilemas Atuais*. In: Estilos da Clínica / Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, USP-IP, número 7, pp. 139-150.
- FERRETTI, M.C.G. (1997) *O Sujeito na Psicanálise e na Educação*. In: Estilos da Clínica / Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, USP-IP, número 3, pp. 58-63.
- FLEIG, M. (1998) *Transmissão e Ensino da Psicanálise: os Impasses e Seduções da Universidade*. In: Correio da APOA, Porto Alegre, n. 61, pp. 29-35.
- FREUD, S. (1910) *As Perspectivas Futuras da Terapêutica Psicanalítica*. *Coleção Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XI, 1970.
- FREUD, S. (1914) *Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar*. *Coleção Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIII, 1995.
- IMAGO. (1919 [1918]) *Sobre o Ensino da Psicanálise nas Universidades*. *Coleção Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVII, 1988.
- LACAN, J. (1999) *Seminário, livro 5: As Formações do Inconsciente (1957-1958)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- MANNONI, M. (1989) *Um Saber que não se Sabe: A Experiência Analítica*. Campinas, S.P.: Papirus.
- MANNONI, O. (1991) *Isso não Impede de Existir*. Campinas, S.P.: Papirus.
- ROMERA, M.L.C. (1994) *Ensino-Transmissão da Psicanálise: Ser ou Não ser... Algo Mais?!*. In: *Jornal de Psicanálise*, Instituto de Psicanálise SBPSP, São Paulo, vol. 27, número 51, pp. 51-62.
- ROUDINESCO, E. (1977) *Pour une Politique de la Psychanalyse*. Paris: François Maspero.

“Sensibilidade, Preventividade, Solidariedade e Cidadania”

Marcos Sandrini, SDB

Marcos Sandrini é Mestre em Educação pela Universidade Pontifícia – Salesiana - Roma /Itália

A noção de preventividade para sempre estará ligada a Dom Bosco (1815-1888) que viveu em Turim, no norte da Itália, dedicando sua vida aos jovens empobrecidos no início da primeira revolução industrial no Reino da Piemonte. A partir de sua inspiração, podemos aprofundar sua intuição e suas concepções pedagógicas para enfrentarmos o desafio da educação dos jovens na terceira revolução industrial.

O contexto sócio-político-econômico da Preventividade de D. BOSCO

Quando Dom Bosco nasceu, em 1815, a cidade de Turim tinha somente 5.548 habitantes. No ano de sua morte, em 1888, já contava com cerca de 275.000 habitantes. Isto mostra a evolução profunda que sofreu o norte da Itália durante a sua vida. O acelerado crescimento populacional aconteceu graças pela migração do êxodo rural do que pelo aumento de nascimentos sobre as mortes. A cidade inchava e a população rural diminuía. Mesmo se não tivesse escolhido o estado eclesiástico, Dom Bosco seria presumivelmente um dos tantos jovens das áreas rurais que a pressão demográfica destinaria a abandonar a casa paterna e enfrentar a vida em outra parte. A população rural era paupérrima. A própria família de Dom Bosco vivia muito pobremente.

A experiência pessoal de jovem migrante certamente contribuiu para a aproximação de Dom Bosco dos jovens pobres de Turim. A sua opção por eles se define mesmo a partir de contactos pessoais com a condição de miséria e pobreza em que se encontravam. O contacto directo nas prisões,

nas praças, despertou e afirmou nele a convicção de estar chamado para um trabalho em favor da juventude pobre e abandonada. No seu testemunho espiritual dirá aos seus salesianos: “O mundo nos acolherá sempre com prazer enquanto nossas solitudes se dirigirem aos indígenas, aos meninos mais pobres, mais periclitantes da sociedade. Esta é para nós a verdadeira riqueza que ninguém haverá de roubar... Não esqueçamos que somos para os meninos pobres e abandonados” (C. p. 287).

Seguramente Dom Bosco não tratou o primeiro jovem, Bartolomeu Garelli (1841), como tratava os seus jovens em 1883. Não os idealizou. Soube caminhar com os tempos e com eles. Sendo ele de origem camponesa, assumiu a causa da criança, do adolescente e do jovem numa grande metrópole industrial em contínua transformação.

Penso que Dom Bosco viveu esta proximidade em três caminhos. Primeiro na convivência com eles. Aprende-se convivendo, “assistindo”, sendo presença ativa. “Se eu fosse padre, agiria de outro jeito. Gostaria de aproximar-me dos rapazes, dizer-lhes uma boa palavra, dar-lhes bons conselhos” (MO 35). Esta presença, não só física, mas também psíquica e espiritual, não é fácil. Custa. Aprende-se a conviver, convivendo. Segundo, no estudo. Hoje há toda uma ciência de comunicação e da linguagem a ser estudada, aprofundada, assimilada. Terceiro na contemplação. O salmo 43,4, em sua antiga versão dizia: “Eu irei ao altar de Deus, ao Deus que renova a minha juventude”. Dom Bosco foi um místico capaz de contemplar o que há de evangélico no jovem: a solidariedade, o amor do sacrifício, a jovialidade... A contemplação não só vertical, mas também horizontal que é uma disponibilidade afetiva e intelectual ao outro, um acolhimento dos sinais de Deus na história, na cultura e no mundo do outro, como também de si mesmo

2. O desafio da preventividade em nosso contexto

Dom Bosco viveu na passagem da primeira revolução, a agrícola, para a revolução industrial. Não mais o sino, mas o apito da sirene da fábrica marca esta nova ordem. Ele morreu em 1888. A grande encíclica social Rerum Novarum de Leão XIII foi promulgada em 1891. Ele procurou enfrentar estas transformações não com uma mentalidade defensiva, mas muito prospectiva...

2.1. A crise do “trabalho” na sociedade.

Hoje, estamos vivendo uma nova revolução, que é a da informática.

Esta revolução traz em seu bojo espanto e admiração, mas, ao mesmo tempo, perplexidade e medo. As duas revoluções anteriores, a agrícola e a industrial, trabalharam com o material e o mensurável (terra e fábrica). O núcleo desta terceira revolução é imaterial, a informação. Hoje, estamos nos alhores de uma quarta revolução, a biotecnológica.

Dentro deste contexto, as maiores transformações sociais aconteceram justamente no mundo do trabalho. Na era tecnológica cada vez mais se produz bens sem necessidade de que todos trabalhem. A humanidade como um todo nunca trabalhou tão pouco como hoje. A sociedade que diz que só é cidadão quem trabalha e pode comprar, não dá trabalho, não precisa do trabalho de todos. Ao mesmo tempo, a riqueza aumentou. De 1960 a 1990, a produção mundial por habitante, a despeito do crescimento demográfico, multiplicou-se por 2,5. Um estudo da Federação Internacional dos Metalúrgicos prevê que dentro de 30 anos, menos de 2% da atual força de trabalho em todo o mundo será suficiente para produzir todos os bens necessários para atender a demanda total. Isto quer dizer que a redução das pessoas que trabalham significa queda de produtividade. Pelo contrário, há um aumento de produtividade. Ou seja, para o crescimento da produtividade não é mais necessário que todas as pessoas estejam empregadas.”

O grande desafio, então, consiste em como distribuir a riqueza produzida pela máquina. O mundo do trabalho é cada vez mais instável e precário. Como educadores somos convidados a educar as novas gerações neste novo contexto social. Como Dom Bosco não teve medo de enfrentar e assumir a primeira revolução industrial (baseada no carvão e no aço) e a segunda (baseada no petróleo e na eletricidade), também nós não temos medo da revolução tecnológica, especialmente a microeletrônica, a informática e a robótica. Daí brotam sérios desafios. Como preparar os jovens para o trabalho e não para o emprego? Como educá-los para os momentos em que estão desempregados? Como enfrentar a questão do tempo livre e da desocupação juvenil? Quais as novas competências necessárias para enfrentar a problemática do trabalho, do emprego e do desemprego?

Não podemos aceitar a “brasilianização” do mundo do trabalho, na afirmação do sociólogo alemão Ulrich Beck. A revanche neoliberal provocou no Brasil, nos últimos anos, um “abuso do sobretrabalho”. Outro fenômeno que se afirma no mundo “dos que ficam no trabalho” é o que Richard Sennett denomina como “corrosão do caráter”, com uma sociedade fundada na força de laços fracos.

2.2. A crise da sociedade salarial

Como vemos, o que está em crise é a sociedade salarial que transformou em seus trabalhadores assalariados o médico, o jurista, o poeta, o homem de ciência. André Gorz, pensador francês, defende que o trabalho, assim como é praticado e entendido pela modernidade é uma invenção ou uma construção social. Ele não é mais uma atividade que se faz, mas algo que se tem ou não se tem. Por ironia da história, porém, o século XX – o século do trabalho – terminou com uma profunda carência de trabalho. É sempre maior o número de pessoas que procuram trabalho e não encontram. Resta perguntar o que acontece a uma “sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta”

Jérémy Rifkin diz que a tendência é que o trabalho chegue ao seu fim. Trata-se, porém, do trabalho entendido como emprego, esse que se tem ou não se tem. Porque o trabalho como atividade humana continua existindo, e muito. O que não se pode é continuar insistindo na lei do século passado (trabalho/produção/salário). Isto seria um nonsense econômico que poderia conduzir a impasses ou a aberrações. É preciso ousar nos apropriarmos novamente do trabalho.

2.3. Rumo a numa nova organização social do trabalho

Convém pensar algumas saídas que podem – em curto e em longo prazo – cimentar as bases de uma nova organização social do trabalho.

- a. a redução da jornada de trabalho e o tempo livre
- b. a defesa de um mínimo vital universal independente do trabalho.
- c. a socioeconomia solidária
- d. desvincular o consumo do trabalho.

Gostaria de aprofundar a questão da defesa de um mínimo vital universal independente do trabalho. Cada pessoa que nasce, nasce com uma dignidade. Além do mais, dentro de uma visão religiosa, ela é um filho ou filha querido/a de Deus. Como tal, tem direito a um mínimo vital para viver em termos de saúde, alimentação, vestuário, educação, moradia... Isto independe de ter emprego ou não. Do contrário, apenas um número muito reduzido de pessoas tem possibilidade de ter acesso a estes bens necessários para sua sobrevivência. Com os recursos tecnológicos de que dispomos

tal utopia é muito possível. A humanidade trabalhou milênios para atingir o estágio tecnológico atual. Não é possível que um grupo muito reduzido de pessoas se aproprie do progresso tecnológico em seu próprio benefício, excluindo bilhões de pessoas do banquete da vida digna.

É preciso continuar pensando novos fundamentos para uma sociedade na qual o trabalho possa ser fator, não mais de aviltamento da pessoa humana, mas de respeito ao seu ser e aspirações mais profundas.

3. Educação para uma nova ética à luz da preventividade de Dom Bosco

Os avanços da técnica são, ao mesmo tempo, espetaculares e preocupantes. Não queremos e nem podemos ir contra o desenvolvimento tecnológico. A questão para nós, educadores, é bem outra: a tecnologia pode e deve submeter-se a uma ética que seja libertadora, a fim de contemplar o bem-estar de toda a sociedade, presente e futura, e não apenas colocar-se a serviço das minorias ou atender a necessidades imediatas. A ética do educador salesiano deve-se fundar na dignidade e nos direitos inalienáveis de toda pessoa humana. O mistério da encarnação de Jesus Cristo revela a universalidade infinita do ser humano, homem e mulher, chamado à filiação divina em Cristo.

É interessante que já em 1932 houve um diálogo entre Einstein e Freud. Einstein perguntou a Freud se era possível eliminar o instinto perverso, mau e de destruição da pessoa humana. Freud respondeu que não era possível, uma vez que toda pessoa carrega dentro de si o Eros, que é a força da vida, e o Tanatos, que é a força da morte. O simbólico e o diabólico, aquilo que une e aquilo que divide. O que se deve fazer, dizia Freud, em todos os campos, inclusive no da educação, é reforçar as forças da vida para fazer calar as forças de morte.

A tarefa da educação consiste em reforçar os mecanismos de vida. Precisamos educar para uma ética da centralidade da vida que tem quatro características fundamentais:

a. Solidariedade. A lei suprema do mundo é a da solidariedade e da interdependência de um para com o outro. Esta solidariedade e interdependência tem que se estruturar em nós. Já houve vezes em que a terra se desfez em 90% e se refez porque as forças da vida souberam se solidarizar, se interdependentizar. Hugo Assmann diz que “em meio ao terramoto competitivo, planetariamente globalizado, a educação se

confronta com o desafio de unir capacitação competente com formação humana solidária, já que hoje a escola incompetente se revela como estruturalmente reacionária por mais que veicule discursos progressistas. Juntar as duas tarefas – habilitação competente e formação solidária – ficou sumamente difícil, porque a maioria das expectativas do meio circundante (mercado competitivo) se voltam quase que exclusivamente para a demanda da eficiência (capacidade competitiva)”.

b. Cuidado. Muita violência do mundo significa falta de cuidado, de ternura, de bondade. Não há agressividade humana que não possa ser vencida pela ternura, pelo cuidado. Tudo o que é cuidado, dura mais, custa mais e é mais valorizado. O mundo não é uma grande loja de conveniências, um grande Mac Donald de consumo. O mundo é a casa de todos. Cada vez mais nos convencemos de que problemas de aprendizagem têm raiz emocional e afetiva.

c. Responsabilidade. Todo saber tem que ser bom para a vida. Em 1952 Einstein fez uma viagem à Índia. Foi interrogado por um sábio indiano que lhe perguntou: em que sentido a teoria da relatividade ajuda a diminuir o sofrimento? Esta mesma pergunta temos que fazer à nossa educação: em que sentido ela ajuda a diminuir o sofrimento, em que sentido ela ajuda a aproximar as pessoas, em que sentido ela ajuda a eliminar a exclusão...

d. Compaixão. Ter compaixão não é ter pena. Eu tenho compaixão quando sou capaz de me distanciar da realidade para deixar que ela seja, quando domestico minha voracidade, meu consumismo do supérfluo que se faz às custas da privação do necessário do irmão. Ter compaixão é ir ao encontro do outro, sobretudo dos que mais sofrem. Agir como o Cristo agiu no milagre dos pães e dos peixes.

Numa sociedade que brutaliza e apavora pelo e com o medo, nós proclamamos que somos testemunhas da bondade e da benignidade de Deus. Trata-se de uma bondade, porém, motivada e orientada pela bondade de Deus Pai/Mãe e, como o exemplo do Bom Samaritano, deve tornar-se ativa para mitigar os problemas e os sofrimentos dos jovens. Construamos juntos uma educação mais samaritana.

Conclusão

A riqueza de uma nação não se confunde com o econômico. Há riquezas sociais, políticas, culturais e religiosas. Olhamos as novas tecnologias sem suspeição, mas também sem ingenuidade. Nos proclamamos que as

realidades criadas tem uma bondade intrínseca, uma autonomia e consistência própria. Não temos medo de enfrentar e inserir-nos no mundo olhando-o com otimismo realista. Antigamente um povo dominava o outro para transformá-lo em mão-de-obra escrava. Com o advento da revolução tecnológica, sobretudo através da informática, da biotecnologia e dos materiais alternativos, as máquinas e os robôs substituem a mão de obra na produção de gêneros de primeira necessidade. A mentalidade escravista continua, porém. Romper com este esquema e propugnar por relações mais justas e equitativas é tarefa da educação ética numa perspectiva de solidariedade.

Como Dom Bosco continuamos sonhando que as forças de morte serão suplantadas pelas forças de vida, pela ternura do feminino e pela determinação do masculino.

Bibliografia

- BESS, José Rodolpho. *O amor em Dom Bosco e em Rogers*. São Paulo: EDB, 1983, 176p.
- BOSCO, João. *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales*. Salesiana: São Paulo, 1982.
- DESRAMAUT, Francis. *Spiritualità Salesiana. Cento parole chiave*. Roma: LAS, 2001.
- HANDRINI Marcos. *Dom Bosco e os jovens: uma dupla inseparável*. Porto Alegre: 1989, 37p.
- HCARAMUSSA Tarciso. *O sistema preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação*. 3ª. ed. São Paulo: EDB, 1984, 164p.
- MODESTI João. *Uma pedagogia perene*. São Paulo: EDB, 1975. 176p.
- RIPKIN Jeremy. *O fim dos empregos*. São Paulo: Makron Books. 1996.
- HECK Ulrich. *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*. Torino: Einaudi. 2000.
- HAUMAN Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.
- HEINNET Richard. *A corrosão do caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro-São Paulo: Record. 1999.
- ARENDT Hannah. *A condição humana*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro. Forense-Universitaria. 1989.
- GORZ André. *Misères du présent. Richesse du possible*. Paris: La Découverte. 2000.
- GORZ André. *Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris: Galilée, 1988.
- AZANAR G. *Trabalhar menos para trabalhar todos*. São Paulo: Scritta. 1995.

MANCE Euclides. *Socioeconomia solidária – Considerar as pessoas*. CEPATinforma n. 79/2001, p. 78-79.

BEAUD M. *Le basculement du monde*. Paris: La Découverte. 2000.

BOFF Leonardo. *Saber cuidar. Ética do Humano – paixão pela terra*. Petrópolis: Vozes. 1999.

KENNEDY Paul. *Preparando para o século XXI*. Campus. São Paulo.

“Corpo, território do sagrado”

4000 anos de inclusão dos portadores de deficiência, e sua escolha ainda não começou?

Evaristo Eduardo de Miranda

Evaristo Eduardo de Miranda é Doutor em Ecologia pela Universidade de Montpellier - França.

1 - Somos todos portadores de deficiência

Há alguns anos, tornei-me portador de uma deficiência. Passei a usar óculos. Agora, pertenceo ao grupo dos deficientes visuais que, como os óculos, apresentam vários graus. Na tradição judeo-cristã, a pessoa abençoada torna-se deficiente ao longo de sua vida. Aquele a quem Deus agracia com uma longa vida - 70, 90 ou mais de 100 anos - vai tornando-se aos poucos um deficiente sensorial, motor e mental. A deficiência está inscrita em nossas vidas. Com o passar dos anos perde-se a acuidade dos sentidos, a mobilidade e a força física enquanto declina nossa memória e agilidade mental.

Nascemos extremamente deficientes e carentes. Se uma morte repentina ou acidental não colher a vida do jovem ou adulto, a entrada na velhice é uma experiência viva de portar sucessivas e ampliadas deficiências. É uma nova escola, um processo pelo qual a pessoa desglorifica-se neste mundo para receber a glória dos céus. Deixa de lado tudo que não está destinado à eternidade. Esse desapego, inclui também o corpo, com todos os seus recursos e possibilidades. Assim como as prostitutas, os deficientes nos precedem no reino dos céus. Os deficientes são os mais capacitados, mesmo se subestimados por si próprios, por suas famílias, pela escola e pela sociedade.

2 - A eficiência dos deficientes

Deus escolhe para confiar suas missões divinas, pessoas aparentemente

limitadas ou desqualificadas. Moisés, que deve falar ao faraó, era gago. Jacó, que vai conduzir seu povo, “coxeava da coxa”. Davi, que será sagrado rei, era o menor e mais frágil dos filhos de Jessé. Nessa escolha real, o profeta Samuel afirma: “Aqui não se trata do que os homens vêem: os homens vêem aquilo que salta à vista, mas o Senhor vê o coração.” (I Samuel 16,7). Se muitos homens vêem os portadores de deficiências com preconceitos negativos, a tradição espiritual sabe que eles podem encontrar na família uma matriz acolhedora, que fará tudo, para garantir o seu desenvolvimento em plenitude como pessoas humanas. “Porventura o homem ou a mulher podem esquecer sua criança e não amar o filho de sua carne?” (Isaías 49,15).

Entender a diferença e o diferente como uma fonte de diversidade e riqueza é o oposto do modelo deficitário proposto no passado, pela sociedade pelo sistema educacional. Estamos passando do preconceito negativo, da indiferença, do cuidado “caritativo” para o respeito da integridade e alteridade do Outro. Caminhamos de uma cultura da deficiência, como algo limitante e limitativo, para a riqueza de uma cultura da diversidade, que valoriza as diversas formas de ser, pensar, conhecer e agir em sociedade. Uma sociedade que respeita os princípios de humanidade.

O Tribunal de Nuremberg julgou e condenou os médicos nazistas que praticaram o eugenismo. Ainda sob o impacto do Holocausto nos campos de concentração nazistas, a sentença do Tribunal foi acompanhada de uma declaração onde proclamava-se, a indivisibilidade da pessoa humana. Não existem graus de humanidade. Não existem pessoas mais humanas ou menos humanas. Nem sub-homens, nem super-homens, inferiores ou superiores. O princípio de humanidade é um só e irredutível: o mendigo é tão humano quanto o príncipe. Um deficiente mental é tão humano quanto um prêmio Nobel de Física. Ninguém pode definir ou decidir se a vida de outra pessoa vale ou não pena de ser vivida ou se é inferior ou superior a de outra pessoa. Ninguém tem autoridade para dizer o que o outro pode aprender, estudar ou desenvolver. Ninguém pode definir as capacidades do outro num sentido deficitário reducionista e aniquilante. Há quatro mil anos, a tradição judeu-cristã afirma primado da pessoa e sua irredutibilidade. Seu direito a vida em plenitude.

3 - A inclusão é um processo de transformação

No centro desse movimento está a inclusão escolar. Não se trata de adaptar curriculum ou ensino ao deficiente, mas de construir um curriculum e um modelo pedagógico onde **todos** aprendem. Juntos. Um curriculum de

vida cotidiana. A inclusão não deve ser um processo centrado na deficiência, no portador de alguma deficiência, mas na qualidade do ambiente. A inclusão implica em transformar - para melhor - família, escola, igreja e sociedade. Não basta aceitar o deficiente na escola, para ficar sentado no fundo da classe brincando com lápis coloridos enquanto os colegas estudam história, geografia e gramática. Não se trata de exigir da família a adaptação de sua criança à escola, com reforço extra-escolar, acompanhamentos especializados etc.

A inclusão é um processo de transformação centrado na família, na escola e na sociedade, e não na deficiência. Trata-se de melhorar os contextos, os ambientes, as relações para que um biotipo não se torne um sócio-tipo. A inteligência se constrói e não é um processo cumulativo. São inteligências múltiplas a serem exercidas por todos. O cérebro é um músculo! Para superar os modelos de ensino deficitários é necessário planejar-se para o futuro e não para o atraso. Portadores de deficiência não são problemas, nem têm problemas e sim, circunstâncias. Essas circunstâncias devem ser levadas em conta, valorizadas positivamente. A inclusão é um processo para transformar a escola. Parte do princípio de que todas as pessoas aprendem (educabilidade). Existem diversas formas de aprender e de ensinar. O desafio é saber ensinar, em conjunto, sem exclusão. Profissionais da educação precisam reciclar-se, atualizar-se, conhecer os princípios e o arcabouço teórico e prático da inclusão. Ela acredita na capacidade de mudança, na profissionalização dos docentes, na sua educatividade.

4 Globalização e alteridade. Babel e Pentecostes

Babel, é um episódio bíblico conhecido. É uma daquelas raras e estranhas situações em que Deus aparece falando no plural. Diante de um mundo singular, uniforme, não inclusivo, sem alteridade, Deus se apresenta plural: “Vamos, desçamos e confundamos a língua deles, que não se entendam mais entre si! Dali o Senhor os dispersou sobre toda a superfície da terra e eles cessaram de construir a cidade. Por isso, foi dado a ela o nome de Babel, pois foi ali que o Senhor confundiu a língua de toda a terra, e foi dali que o Senhor dispersou os homens sobre toda a terra.” (Gn 11,7-9).

Essa parábola traduz a tentação que o homem experimenta de garantir a unidade da humanidade por um imperialismo político religioso. Poderia ser aplicado a muitas cidades, ao longo da história da humanidade, de Roma a Nova Iorque, passando por Pequim. A globalização, como dominação uni-

versal, deve ser rejeitada. Ela anula identidades, escraviza mentes e corpo e leva à fusão e a confusão. Essas divisões, como a Babel dos Fóruns Internacionais - recente e simetricamente celebrados - não podem ser superadas pela uniformidade, nem pela força.

Um modelo de superação está no livro dos Atos dos Apóstolos principalmente em sua primeira parte (do capítulo 1 ao 12). “Ora, em Jerusalém, residiam judeus piedosos, vindos de todas as nações que existem sob o céu. Ao rumor que se propagava, a multidão se reuniu e ficou toda confusa, pois cada um os ouvia falar em sua própria língua. Perplexos maravilhosos eles diziam: Todos esses que falam não são galileus? Como que cada um de nós os ouve em sua língua materna?” (At 2,5-8). Foi na Quinquagésima, em Pentecostes, na festa judaica de Shavuot (semanas), no início do verão, face ao dom das colheitas. Quarenta e nove dias após Páscoa (7 x 7), num sinal de plenitude, jubileu e de outro mundo. O dom de Deus, do Santo Espírito, se exprime como uma explosão de linguagem!

O dom do Espírito restabelece a unidade lingüística e não sua uniformidade: todos se entendiam, cada um em sua própria língua! Deficiente e eficientes. Mudos e falantes. Sábios e humildes. Verdadeira humanidade verdadeira fraternidade. Esta globalização, este universalismo, esta catolicidade, preserva e exalta a identidade, a separação, a diferenciação e a alteridade. Ela deveria ser a pedra fundamental e o motor da inclusão. Num todo (holos), num catolicismo (kat-holi-kós = universal) que é mais que a soma das diversas partes e a transcende. A Igreja católica deve prefigurar essa unidade na diversidade. Essa é a dimensão universal da inculturação da missão apostólica dos cristãos, bem além de qualquer proselitismo. Esse é o espírito da globalização que precisamos, queremos e defendemos no processo de inclusão, familiar, escolar e social.

5 - Conclusão: maravilhas a caminho

As mudanças inclusivas devem ocorrer já. Já. Não necessitam de grandes meios. E sim de mentes criativas e espíritos generosos. Escolas da periferia com vidros, janelas e carteiras quebradas, baixos salários, praticam a inclusão. Confia-se na competência dos portadores de deficiência quando o ambiente lhes é favorável: trabalho solidário e cooperativo, formação de grupos heterogêneos, busca de soluções conjuntas entre a família e a escola. Muda os modos de funcionamento familiares e escolares, com sonhos, criatividade e apoio mútuo, dividindo responsabilidades. A inclusão cultiva o modo

cooperativo e não competitivo. A liderança e o pioneirismo nesse campo vêm vindo das escolas leigas e não confessionais. Mais uma vez, os pagãos parecem estar em posição de dar lições de moral e ética para os crentes, como o faraó deu ao patriarca Abraão (Gn 12,18-20). Apesar do sorriso descrente de alguma Sara, a promessa da fecundidade está de pé (Gn 18,12). A anunciação é para todos: ser capaz de conceber, pelo Sopro Sagrado.

Notas:

¹ Doutor em ecologia, pesquisador da Embrapa (mir@cnpm.embrapa.br)

² O eugenismo nazista buscava o aprimoramento genético da “raça humana”. Judeus, eslavos etc. eram considerados como sub-raças e deveriam ser eliminados. O mesmo ocorria com os deficientes físicos e mentais, sistematicamente esterilizados. Já os arianos eram considerados uma super-raça.

³ Como na expressão: “Façamos o homem à nossa imagem, segundo a nossa semelhança” (Gn 1,26). Muitos autores cristãos viram nessas expressões a tradução de um Deus uno e plural, trinitário, onde o Pai dialoga com o Filho e o Santo Espírito. Outros autores vêem nessas expressões uma presença sutil do ambiente politeísta onde edificou-se a crença monoteísta, já que Deus mesmo é apresentado como Elohim, uma palavra que evoca deuses, no plural. Outros, e entre eles muitos judeus, vêem somente nessas expressões um recurso literário: o uso do plural majestático, como faz o Papa, os reis, monarcas e chefes de governo, ao falar na primeira pessoa do plural ou, ainda, simplesmente um Deus antropomórfico falando em seus anjos.

⁴ Tradução Ecumênica da Bíblia - TEB. Ed. Loyola. São Paulo. 1994.

⁵ O número 7, sheva, equivale no alfabeto hebraico à letra zayin que significa arma. A arma do lembrar-se. A arma da consciência, do recordar-se, da teshuvá (retorno e conversão). Lembra-te do repouso sabático (Ex 20,8), do sétimo dia. Lembra-te começa com um zayin em hebraico. A etimologia do 7 por excelência é a do shabat, sétimo dia. A palavra shabat também significa retorno - shav e está relacionada com satisfação - soba. O sétimo dia é satisfação pois retorna-se ao Uno e santifica-se o tempo.

⁶ *Como no pioneirismo extraordinário dos jesuítas na China e seus esforços de inculturação, através do Confucionismo, no século XVI, ou ainda em suas experiências catequéticas e educacionais com os guaranis.*

“A Educação e os Desafios para a Construção de uma Sociedade Inclusiva”

Gaudêncio Frigotto

Doutor em Educação pela PUC – São Paulo.

A temática geral escolhida como eixo básico do Congresso que celebra 10 anos da Escola Salesiana é: “Novos Olhares sobre a Educação – Sensibilidade, Preventividade, Reciprocidade e Cidadania”. Trata-se, ao meu ver, de um tema fruto do olhar atento de nossos tempo que reclama, como insiste o Filósofo e Teólogo Leonardo Boff em seus escritos, um novo olhar sobre o “cuidado com a vida”. De outra parte sinaliza uma autonomia com o que nos provoca o pensador latino-americano Eduardo Galeano que nos instiga lembrando que “quando pensávamos ter todas as respostas mudaram as perguntas.

Com efeito, o final do século XX e início do século XXI tem se caracterizado por profundas mudanças no âmbito da ciência e tecnologia e nos processos social, econômico e cultural. Não são apenas mudanças quantitativas mas, sobretudo, qualitativas. Mudanças que se processam sob o signo da contradição e da perplexidade. Carregam consigo a possibilidade de virtualidade de melhoria e prolongamento da vida, erradicação da miséria da fome e a diminuição do tempo de trabalho, ampliando o tempo livre tempo de escolha, de liberdade, de fruição. Paradoxalmente o tempo que vemos é de profunda desigualdade e exclusão. Milhões de seres humanos vivem em miséria absoluta, marcados pela fome e mais de um bilhão de pessoas desempregadas. A violência, sob as mais diversas formas e circunstâncias, desenha um mundo marcado pelo medo.

A temática geral deste Congresso e os temas específicos que o constitui até onde minha vista alcança, um prolongamento do eixo central que realizou os debates do primeiro e segundo Fóruns Sociais Mundiais, e o

primeiro Fórum Mundial de Educação, todos sediados em Porto Alegre (200 e 2001). Este eixo põe como agenda a idéia força de que “um outro mundo é possível” e uma outra educação é possível. O ser humano e não o mercado é o parâmetro da vida, do desenvolvimento, da economia, da educação e de todas as práticas sociais. A questão que se põe, é então, qual educação e que processos de conhecimento articulam o projeto societário onde o ser humano é o parâmetro e, a solidariedade, justiça, generosidade humana e igualdade de condições os valores que nos permitem um outro olhar da educação dos projetos de desenvolvimento.

Esta questão, de imediato, nos indica que toda a produção do conhecimento, como qualquer produção humana, é socialmente construída. Explícita, como nos ensinamentos de Paulo Freire, uma opção política. Isso significa que o conhecimento se produz vinculado a diferentes concepções de realidade humana e ao modo de produção social da existência. Nas sociedades de classe – marcadas pela desigualdade e por relações de poder assimétricas, o conhecimento vincula-se aos interesses, lutas de classes, frações de classe e/ou grupos sociais.

Essa demarcação de classe não esgota o caráter social do conhecimento mas o condiciona e o demarca fundamentalmente. Neste sentido precede e inclui, as relações de etnia, gênero etc. Essa desigualdade real produzida historicamente determina tempos, intensidades, materialidade de vida desiguais entre os sujeitos educandos e mesmo dos docentes e tem implicações profundas nos projetos educativos e de organização curricular que tem como objetivo social e humano a “inclusão” efetiva.

Neste breve texto vou, inicialmente, explicitar a natureza das principais mudanças que vivemos no plano societário e o seu sentido dominante: exclusão e o fulcro do projeto educativo que se articula a esse processo. Em seguida irei deter-me nos desafios e perspectivas de um projeto educativo vinculado ao projeto de sociedade radicalmente inclusivo.

1 – Mudanças societárias e educativas e exclusão social

O primeiro desafio para construção de uma educação inclusiva numa sociedade inclusiva é, sem dúvida, entender a estrutura e a ideologia da sociedade e da educação marcadas pela desigualdade e exclusão. Trata-se de conhecer, para além dos consensos fáceis, a materialidade das relações sociais, culturais e dos processos simbólicos que afirmam, paradoxalmente um tempo de volta à barbárie.

Vivemos num tempo complexo e de mudanças profundas nos campos científico e tecnológico, econômico, cultural, social, ético-político e educacional. Um contexto em que, ao contrário do que postula a ideologia da globalização, assistimos velozes processos de mundialização das periferias e do capital, monopólio da ciência e da técnica e profunda exclusão social.

No campo científico e tecnológico, o revolucionamento mais profundo situa-se no âmbito da micro-eletrônica associada à informática e à engenharia genética. Produz-se uma mudança qualitativa que altera a matéria, vinculando massa e energia à informação. O acesso e a definição política destas tecnologias estão dentro de uma lógica unilateral da globalização ou mundialização do capital. Ciência e tecnologia são cada vez mais concentradas na mão de poucos e uma força produtiva produzida pelo trabalhador e que se volta contra ele. Os efeitos deste monopólio manifesta-se hoje em todos os campos.

No campo econômico com a mundialização do capital que, ao contrário do que quer passar a ideologia da globalização, significa aumento da desigualdade entre nações e entre grupos sociais. Mais de 80% do comércio do mundo está jogado ao seu destino, à fome e morte. Já não interessa ao mercado. Mas o econômico é produzido politicamente.

Com efeito, no plano político as nações perdem sua autonomia e os grupos econômicos internacionais são o verdadeiro poder de fato no mundo. Os ministros de economia e diretores dos Bancos Centrais de nossa América Latina são uma espécie de funcionários menores ou sócio subordinados do capital financeiro.

O resultado disso dá-se no plano social. Uma minoria rica e as elites favelizam nossas médias e grandes cidades. O desemprego é o problema social e político fundamental neste final de século. O quadro que Robert Castel (1997) nos apresenta é pouco auspicioso e prevê: precarização dos trabalhadores estáveis mediante o aumento da precariedade na exploração e pela permanente ameaça de perda do emprego. Instalação da precariedade do emprego mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização, etc.; aumento crescente dos contingentes ou seja, do contingentes não integrados e não integráveis ao mundo da produção.

No plano cultural também instaura-se uma profunda dominação, com hegemonia do poder americano. As grandes redes de televisão e de informação,

monopólio de poucos, imputam os valores de consumo das economias centrais e do seu estilo de vida. O programa Big Brother é um exemplo emblemático de lixo a que somos submetidos e à profunda alienação que nos é imposta. Mas esta dominação se dá no campo da arte, música, cinema e, sem dúvida, no campo educativo. A organização Mundial do Comércio é um veículo poderoso desta dominação. Daí hoje a avassaladora pressão para instauração do ALCA na América Latina.

No âmbito organizativo e institucional a educação básica, de direito social de todos passa ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia. As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado”, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação fundamental e média não é objeto de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários.

A dimensão, certamente mais profunda e de consequências mais graves no plano do desmonte da esfera pública é a privatização do pensamento pedagógico. O ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares disfarçados numa linguagem modernosa e, mais descaradamente os processos de avaliação centra-se numa concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade, (Frigotto, 1998, e Rodrigues, 1998 Ramos, 2001) cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho e cujo objetivo é o de formar em cada indivíduo um banco de reserva de competências que lhe assegure empregabilidade.

Neste contexto a função social da escola tem sido dominantemente enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social, coletiva e a solidariedade e de reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista. O objetivo é produzir um cidadão mínimo, consumidor passivo que se sujeita a uma cidadania e democracia mínimas.

2- Projeto educativo por uma sociedade inclusiva: formação de sujeitos, autônomos

Pensar a educação na perspectiva de uma sociedade inclusiva implica primeiramente capacitar-se para entender como nossos alunos e seus pais produzem as suas vidas em seu bairro, na sua região, no seu estado, em seu

país e este em relação ao mundo. Vale dizer, que sejamos capazes de perceber que os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e constituintes da sociedade que vivemos. São práticas sociais não neutras.

Uma perspectiva de educação inclusiva demanda a constituição de uma sociedade inclusiva. Isso implica, como condição prévia, o combate do ideário e valores neoliberais e de prosseguir lutando para construirmos sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana, colocando a ciência e a técnica e os processos educativos a serviço da dilatação da vida para todos os seres humanos. Afirmar, por outro lado, como insiste Eric Hobsbawm, que no século XXI precisamos que criar capacidade política para democratizar os alimentos e os bens do mundo, já que as máquinas produzem em quantidade exponencial. Nesta essa capacidade política a miséria e a barbárie aumentarão. Neste sentido, ao contrário da tese do Estado mínimo, que em verdade só é mínimo para os direitos sociais e subjetivos, o embate é na direção de maximizar a esfera pública estatal regulada por uma democracia de massa ou popular.

Nesta perspectiva, o esforço como educadores, é entender os nossos alunos como seres de conhecimento, de experiência, de saber e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística. Buscar entender a ajudá-los a entender e, ao mesmo tempo, ler criticamente a realidade subtracedora e mutiladora de vidas sob a sociedade capitalista, é prepará-los para se constituírem sujeitos e não colonizados ou cidadãos mínimos. É prepará-los e lutar por não aceitar as mudanças que são apenas com políticas compensatórias ou de filantropia no âmbito social, econômico e educacional. Que lutam por seus direitos e de seus semelhantes. Uma educação e processos de conhecimento centrados na ética da responsabilidade, sensibilidade, preventividade, reciprocidade, cidadania ativa e do cuidado com a vida humana de todos e com a natureza da qual somos parte insubstituível.

Trata-se de desenvolver na escola um processo educativo que conduza os educandos a perceber que são os seres humanos que, por seu trabalho, produzem ciência e técnica, as quais têm a virtualidade efetiva de liberar tempo livre, de fruição, de arte, de humanização, mas que por sua apropriação privada pelo capital voltam-se contra eles na forma de desemprego, de trabalho precarizado e de super-exploração.

No âmbito dos processos de uma educação inclusiva numa sociedade inclusiva é crucial resgatar o aspecto central do método ativo da perspectiva

pedagógica gramsciana. Método ativo que não se confunde com “parafmalha” de técnicas de motivação, mas porque se centra em questões que afetam a vida dos sujeitos humanos. Vale dizer que a construção do conhecimento científico, fundamental para as classes populares para a sua “elevação cultural e moral”, para ser significativo, democrático e, portanto não excludente, necessariamente tem que partir dos sujeitos sociais concretos, de seu mundo de necessidades, de sua cultura, do seu senso comum, folclore, lutas, ansiedades, medos e de suas diferenças reais.

Isso redefine o papel do professor. Nos desafia para que não nos reduzamos a meros professores, mas nos constituamos em educadores dirigentes e organizadores. Trata-se de articular os processos educativos em todas as esferas da sociedade, a um projeto de sociedade inclusiva solidária e radicalmente democrática. Isto tem como exigência o esforço de articular organicamente as relações pedagógicas específicas da escola com as dimensões pedagógicas das relações sociais de produção, as relações políticas e culturais. Isto implica, lutar, no plano político, para um Estado que governe com as organizações da sociedade e para a sociedade e não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as maiorias. Os desafios nesta direção se dão no plano ético-político, no plano da teoria e da prática.

No plano ético-político a tarefa fundamental é a afirmação dos valores de igualdade, solidariedade e defesa do espaço público, direitos sociais básicos em contraposição ao ideário neoliberal da supremacia das leis e liberdade do mercado, do mais forte e experto. Trata-se, também, de romper com a visão de seres humanos superiores, uma espécie de mamífero de luxo, e, portanto, com a ideologia dos dons e, hoje das competências.

No plano teórico, o desafio situa-se na superação da metafísica de uma igualdade abstrata calcada numa visão da natureza humana desvinculada das condições históricas concretas. Sem teoria, isto é sem análise histórica crítica a nossa luta corre o risco de cair no ativismo pedagógico voluntarismo político. O embate, neste particular, é romper com o dualismo e fragmentação do processo de conhecimento e processo da formação humana. Ao ideário neoliberal acrescenta-se hoje pos-modernismo que concorre para os processos individualistas e de aligeiramento do processo de conhecimento.

O plano da práxis, diferente da pura prática, implica escolha dentro projetos societários e educativos. A escolha tem como exigência as dimensões ético-política e teórica acima assinaladas. No campo educativo, no final dos anos 70 e, sobretudo na década de 80, os educadores brasileiros em su

organizações qualificaram, no plano do debate teórico e das lutas coletivas a escola capaz de romper com a tradição de uma sociedade marcada pelo estigma escravocrata e excludente e de uma educação restrita e mutiladora. A possibilidade desta perspectiva é a capacidade de fortalecer a sociedade organizada, os sindicatos, os partidos ideológicos, os movimentos sociais. Os educadores, isto é aqueles que além de uma competência teórica, técnica e prática carregam uma concepção, um projeto alternativo de sociedade têm uma imensa tarefa (dentro e fora da escola) de construir uma sociedade efetivamente democrática. Esta é uma tarefa fundamental e de caráter coletivo. Temos que nos convencer que se não nos articulamos com uma ação efetiva nestes movimentos e com eles aprendemos, fica difícil transformar a escola, no dia-a-dia, num espaço coletivo de luta para construir uma alternativa às relações sociais de exclusão. É nestes espaços que se tece e constrói a cidadania ativa e a educação libertadora. É neles, também, que poderemos encontrar o caminho de resgate da escola dentro de um horizonte onde a utopia seja a medida de avaliação mais radical (Oliveira, 1998).

Um olhar atento, sem preconceito e sem mistificação, do projeto coletivo e educativo do movimento dos Sem-Terra, nos dá uma clara perspectiva de utopia. Para o MST, como indica Roseli Caldart (2000) a pedagogia de seu movimento não começa e nem acaba na escola, e sim começa e termina na sociedade. Mas em sua luta por ocupar a terra que lhes pertence, pela reforma agrária e por um projeto de sociedade brasileira que garanta a riqueza aos que a produzem, entendem que a escola ainda ocupa um papel central. Esta escola e os processos de conhecimento que aí se constróem articulados com sua sobrevivência e suas lutas constitui-se numa permanente elevação intelectual, cultural e moral, vale dizer, os torna seres humanos mais universais, humanizados e emancipados.

Referências Bibliográficas

- ALDART, R. *A pedagogia do Sem Terra*. Petrópolis/RJ, 2ª edição, 2001
- CASTEL, R. *As armadilhas da exclusão*. In: Vários. Desigualdade e a questão social. São Paulo, EDUC, 1997.
- HIGOTTO, G. *Delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*. In: GENTILI, P. *A pedagogia da exclusão*. Rio de Janeiro, Vozes, 2ª edição, 1998.
- JOBSBAWM, E.. *O Novo Século* (Entrevista a Antônio Polito). São Paulo,

- Companhia das Letras, 2000.
- MORAES, C. *Emprego ou empregabilidade*. Revista Ícaro Brasil, n.º 171, 1998, p. 5357.
- OLIVEIRA, F. *Entre a Terra e o Céu: Mensurando a Utopia?* Rio de Janeiro: IBASE/FINEP/NOVIB. (mimeo), 1998
- SAVIANI, D. *A Nova lei da educação*. Campinas, Autores Associados, 1997.
- RAMOS, M. N. *Pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação*. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.
- RODRIGUES, J. *O Moderno Príncipe Industrial - o pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, Editora Autores Associados, 1998.

‘Tessitura Reestruturativa Política da Aprendizagem’

Pedro Demo

Doutor em Educação pela Universidade de Saarbrücken – Alemanha.

O ambiente escolar brasileiro (educação básica e superior) tende a reduzir a aprendizagem a simples ensino ou mera instrução, para não dizer treinamento. Tal banalização faz parte da própria Lei de Diretrizes de Bases (LDB), ao confundir despreocupadamente educação e ensino, do que resultou o apuro distorcido pela aula. A imposição dos 200 dias letivos talvez seja a expressão mais explícita, porque induz a pensar que o aluno aprende escutando aulas e que a função central do professor é dar aulas (Demo, 2001). Como regra, a didática dominante restringe-se facilmente a dar aulas no professor e a escutar aulas no aluno, valendo este sistema principalmente para entidades que funcionam à noite. Embora não seja o caso rejeitar a aula por completo, pois tem seu lugar supletivo, dificilmente se pode hoje mantê-la como paradigma central da aprendizagem. O que chamamos de “aula” em nosso texto tende a ser procedimento classicamente reprodutivo, sem a menor relação com pesquisa e elaboração própria. Uso aqui o termo “aula” dentro desta tendência reprodutivista, denotando como seu defeito principal evitar que o aluno pense, já que vem pensada, e, tipicamente, mal pensada. O aluno recebe um pacote pronto, bastando-lhe escutar, tomar nota e fazer prova. O ambiente adequado de educação exige diálogo de sujeitos, de caráter participativo e auto-formativo, tornando-se contraproducente a pressão meramente externa marcada por efeitos domesticadores. Certamente, em todo processo educativo existe treinamento também, já que toda relação social é eivada da relação de poder e a socialização propende a valorizar comportamentos adaptativos passivos. Mas, se quisermos criatividade, consciência crítica, cidadania de sujeitos capazes de história própria individual e coletiva, é mister cuidar que o processo se oriente principalmente

pelo desafio educativo ou formativo.

Neste texto pretendo arrolar alguns argumentos favoráveis ao desafio reconstrutivo político da aprendizagem, com o objetivo de contribuir para inovações fundamentais na escola e na universidade. Entre elas conta-se a necessidade de perceber **pesquisa como ambiente da aprendizagem reconstrutiva política**, donde segue que esta noção de pesquisa precisa fazer parte de todo processo educativo, em qualquer nível e em qualquer fase. Sua falta faz com que educação decaia para mero ensino. A noção usual de pesquisa como sendo o processo metodológico geralmente muito sofisticado de produção de conhecimento continua valendo, mas é apenas uma das faces. Seria, assim, o caso distinguir entre um “pesquisador profissional”, que vive de produzir conhecimento, e o “profissional pesquisador”, que usa a pesquisa como propedêutica de seu saber pensar. Por outra, não cabe também noção banalizada de pesquisa, como se qualquer coisa já pudesse ser aceita como reconstrução do conhecimento (Becker, 2001).

I. ALGUNS ARGUMENTOS DA APRENDIZAGEM RECONSTRUTIVA

Usa-se com maior frequência a terminologia da “construção do conhecimento”, por conta da obra de Piaget e que leva o nome de “construtivismo”. Sem questioná-la aqui, não a adotamos por duas razões principais: para não dar a entender que a visão construtiva de aprendizagem só pode ser feita via Piaget, e para favorecer posicionamentos hermenêuticamente mais flexíveis, no sentido de que normalmente “reconstruímos” conhecimento partindo do que já conhecemos e do contexto cultural disponível. Na idéia da “construção do conhecimento”, embora correto em si, surge por vezes expectativa excessiva de originalidade forçada, bem como, por vezes, a idéia já esdrúxula de que podemos “inventar” a realidade externa ao bem- prazer (Harding, 1998; Bicudo, 2000). Certamente, realidade externa não precisa de nós para existir, além de fazermos parte dela, mas, aquela realidade reconhecida por nós, ou que tem a nós como sujeito, depende de nossa vivência reconstruída.

Entendo por aprendizagem reconstrutiva aquela marcada pela relação de sujeitos e que tem como fulcro principal o desafio de aprender, mais do que de ensinar, com a presença do professor na condição de orientador e avaliador “matéutico”. Tem como contexto central a formação de competência humana¹, de cunho político e ético, certamente instrumental

técnicamente, mas efetivada pela idéia central de formar sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva. Quando este tipo de aprendizagem vem combinado com saber pensar e aprender a aprender, a diferença substancial frente às idéias escolanovistas ou da assim chamada qualidade total está em que o propósito ético-político se constitui na razão de ser do processo, permanecendo o manejo do conhecimento e a referência ao mercado como meio. A qualidade política prevalece sobre a qualidade formal, ainda que uma não substitua nem se desfaça na outra. Ao mesmo tempo, a presença do professor é considerada componente intrínseco da aprendizagem, por ser esta uma habilidade humana e social, não eletrônica ou apenas técnica (Demo, 1999, 2000, 2001a).

Por outra, o desafio da aprendizagem reconstrutiva se alimenta igualmente de certas linhas de pensamento do conhecimento pós-moderno, sobretudo frente à problemática da incerteza, da complexidade do real e da interdisciplinaridade. Ao contrário do ensino, que se esforça por repassar certezas e que são reconfirmadas na prova, a aprendizagem busca a necessária flexibilidade diante da realidade apenas relativamente formalizável, valorizando o contexto do erro e da dúvida. Pois quem não erra, nem duvida, não pode aprender. Causa estranheza, por vezes, esta visão mais dinâmica do processo de aprender, mas encontra hoje fundamentos mais explícitos nas áreas das ciências naturais, do que na pedagogia ou nas ciências ditas humanas. Combate-se a propensão instrucionista da pedagogia atual, fixada no fechamento de fora para dentro e marcada pela idéia de ensino (Magro, 1997). Essas teorias reforçam a aprendizagem como processo de formação de competência humana política, mais do que apenas o substrato técnico-instrumental. São menos teorias de como ensinar, do que de como aprender. E chama muito a atenção a convergência formidável das várias teorias, sobretudo daquelas com origem fora das ditas ciências sociais e humanas, além de sua tendência interdisciplinar.

Embora o conceito de competência possa ser questionado, por seu parentesco óbvio com competitividade globalizada, não uso aqui em sentido neoliberal, porque coloco qualidade política como fim e qualidade formal como meio. Sem negar a tendência de utilização menos democrática deste conceito, se comparada com o de qualificação no contexto do *welfare state* e de suas relações de trabalho, alerto para a politicidade intrínseca da aprendizagem. Assim como no conceito de qualificação exacerba-se a proposta de “ensino” (que nada “qualifica”), no de competência exagera-se a agressividade e da precarização do mundo do trabalho em desfavor

dos direitos humanos. A idéia de qualificação pode ser preferida apenas por seu contexto histórico mais democrático, mas, senão detiver a devida politicidade, pode ser também mero efeito de poder (Popkewitz, 2001). Como é o caso da escola pública, quando se torna facilmente coisa pobre para o pobre, ou o caso da universidade privada paga e de baixa qualidade para o rico.

1. Começando pela **filosofia**, é conhecida a proposta de Kohlberg aproveitada por *Habermas* e *Apel*, em torno do desenvolvimento das noções de moral na criança e no adolescente, tendo como base o construtivismo piagetiano. Tem de interessante o reconhecimento de que moral se aprende e permite trabalhar a idéia de ética histórica e política (Habermas, 1986. *Apel*, 1988, 1994. Freitag, 1997). Afasta-se a pretensão de “incutir” a moral nas pessoas, como algo que venha de fora para dentro, sob o signo da autoridade privilegiando no aluno o senso pela obediência. Trabalha-se muito mais o conceito de responsabilidade, que é a capacidade de responder pelos seus atos em contexto histórico e social. Pode correr o risco de apelar para bases transcendentais da moral, válidas para toda sociedade e todo tempo, contando mais com estruturas dadas do que com a construção histórica, como seria o caso da teoria da justiça de Rawls (1997), por exemplo.

2. Em **psicologia** a contribuição mais importante ainda é a de Piaget tendencialmente cognitivista², no sentido de dar importância maior ao lado cognitivo da mente humana, certamente mais do que, por exemplo, ao lado emocional. Encontrou eco nas propostas de Maturana/Varela (1997), bem como de Capra (1997), que tendem a coincidir vida com cognição, dentro da visão de “auto-regulação” ou “auto-formação” sistêmica (*autopoiese*). O construtivismo estabelece o processo de aprendizagem como desenvolvimento permanente e cada vez mais elevado da capacidade de elaboração própria (Grossi/Bordin, 1993. Goulart, 1996. Kamii/Declaro, 1992. Kesselring, 1993, Becker, 2001), sem incidir necessariamente no evolucionismo teleológico, e orientado para a criatividade (fenômeno de equilíbrio). Em termos estruturais, tem-se dedicado a descobrir as condições gerais e invariantes do conhecimento humano, o que, quando mal entendido, leva à acusação de estruturalismo excessivo, sobretudo por críticos pós-modernos um pouco apressados. Tomando em conta que, para ser coerente com a própria idéia construtivista, é sempre mister “construir” Piaget, num sentido simplesmente “copiar”, não é forçado reconhecer que sua proposta se insere entre as teorias mais importantes no campo da aprendizagem no século passado.

3. Em **psicanálise**, resgatando Freud entre outros, é possível ressaltar importância para a aprendizagem da relação afetiva e emocional, com reflexões

deleto para a auto-estima do aluno e para forma de autonomia emancipada. Pode servir de equilíbrio de tendências por vezes excessivamente cognitivistas ou que apreciam apenas tipos lógico-formais de inteligência (Baraldi, 1994. Lefebvre, 1993). Entre as várias vertentes, pode-se chamar a atenção para o grupo de “psicoterapeutas construtivistas”, que buscam desenhar os processos de tratamento como similares a processos de aprendizagem de estilo reconstrutivo (Neineyer/Mahoney, 1997). Ainda mais interessante é o movimento ligado à politicidade da terapia e do cuidado, que tenta conceber o “paciente” como sujeito central do tratamento, ressaltando, para além da relação técnico-profissional clássica, o contexto da qualidade política (Lewis/Annun/Annon, 2000. Boff, 1999). As relações humanas precisam ser geralmente reconstruídas em contexto político, na posição de sujeito capaz de história própria, o que também pode ser visualizado facilmente na matemática da felicidade: só pode ser bem entendida como qualidade política de ser humano capaz de construir como conquista própria individual e social (Lemos, 2001b,c,d). Neste contexto o papel da encho também é central, não de sentido banal do mero prazer físico e imediato, mas do envolvimento profundo que mudanças e compromissos fundamentais exigem. Trata-se da liberdade que liberta, ou que promove a libertação do outro, na daquela que quer ser, por fim, pequena.

4. Em **psicossociologia** a vertente principal é o interacionismo de Vygotsky, que realça o papel do contexto social da aprendizagem, o que, de um lado, diminui a tendência cognitivista, e, de outro, valoriza a inteligência humana, contribuindo para entender a aprendizagem como competência humana, mais do que somente competência formal. Ao mesmo tempo, esta visão abre campo mais facilmente para valorizar os contextos culturais e históricos, inclusive a relação lúdica (Vygotsky, 1989, 1989a. Maturana, 1997). Em nosso meio, esta postura tem sido valorizada, com grandes méritos, em combinação com a visão de Gramsci. Esta pode realçar, em precedentes, a politicidade da educação na rota de Paulo Freire (1997), o papel do professor como “intelectual orgânico”, a necessidade de estratégias populares de ocupação dos espaços de poder via conhecimento, e ao falar na referência cultural exuberante deste tipo de perspectiva.

5. Em **biologia** detém grande força ainda a visão de Maturana e Varela, com o conceito de “*autopoiese*”, para expressar a idéia de auto-formação (Maturana, 1998. & Varela, 1984), válida para qualquer ser vivo, não só seres humanos. Primeiro, o vivo não é substância, mas modo criativo, e portanto reconstrutivo, de se organizar (auto-organização). Segundo, todo

ser vivo é sistema fechado, correspondendo isto à sua individualidade e marca de sistema autodeterminado, o que denotaria que não pode ser “instruído” de fora. Terceiro, é dotado da capacidade de reagir construtivamente diante dos estímulos externos, de tal sorte que faz, dentro de seu âmbito, história própria. Ao contrário da teoria do reflexo condicionado de Pavlov (típica proposta de ensino domesticador), ressalta-se também a criatividade que caracteriza a vida sob todas suas formas, o que levava a retocar a teoria da evolução das espécies de Darwin, no que tem de apreço excessivo pelo acaso e pela causalidade linear, já que a sobrevivência estaria mais ligada à capacidade de aprender, do que a circunstâncias fortuitas (Wingrad/Flore 1986. Papert, 1994). Maturana expressamente as teorias instrucionistas, a par do “ponto de vista do observador”: não é a realidade externa que se impõe à nossa mente, mas é o observador que a capta reconstruindo-a dentro de pelo menos dois condicionantes: o trajeto evolutivo (o cérebro é produto evolutivo) e as circunstâncias históricas e culturais. A visão de Maturana é por vezes reconhecida como determinista, porque não dá espaço para o lado de fora. Varela, com o conceito de “enação” busca equilibrar ambos os lados, ainda que sempre predomina o ponto de vista do observador (1997). Sobre tudo no ser vivo a criatividade reconstrutiva salta aos olhos principalmente quando se leva em conta que a “matéria se torna imaginada como é o caso do cérebro: um pedaço de carne que inventa processos que pareceriam nada terem a ver com sua origem fisiológica (Edelman/Tononi, 2000).

6. Em física pós-moderna é ainda mais surpreendente o reconhecimento de que o conceito de vida deveria incluir também a matéria, cabendo a ela igualmente predicados sempre reservados apenas aos seres humanos, como criatividade, conquista de espaços, capacidade reconstrutiva, plasticidade etc. Colocando em xeque a matemática linear e a visão positivista da realidade Prigogine encontra isomorfismo nos seres maior do que se imagina, e para entender o caos estruturado, colocando a desordem da realidade como fato primeiro e como fator de criatividade. Embora não tenha formalmente propriamente teoria da aprendizagem, seus estudos admitem estender a idéia também para a natureza como tal, que, estando em formação, apresenta sentido histórico irreversível e é dotada de capacidade de reconstrução criativa, sem qualquer ligação com ordem teleológica. Instiga fortemente a noção de realidade complexa ou de ordem complexa, que se aplica também ao processo de aprendizagem de estilo histórico-estrutural (Prigogine, 1997 - & Stengers, 1984, 1997. Lorenz, 1996. Gleiser, 1997. Capra, 1997). Em fundo, retorna a problemática inserida na definição de realidade, não na

matemática ou dotada de dinâmica reversível (sistêmica), como mostra a física clássica: a luz ora pode ser vista como onda, ora como matéria, indicando que a realidade é dotada de múltiplas dimensões não lineares, em contexto dialético ambíguo e ambivalente. Por isso Prigogine ressuscita a noção de Engels denominada pela Escola de Frankfurt da “dialética da natureza”, por considerá-la fenômeno histórico também. A natureza, longe de ser mera combinatória de elementos dados e lineares, parece ser processo de reconstrução permanente de potencialidades no fundo indecassáveis. De certa maneira, a natureza produz processos que, aparentemente, estariam para além de seus dados, como é o caso da vida: fenômeno que tem por trás base física clara, mas é composto de fenômenos que ultrapassam de muito o ambiente apenas físico.

7. São bastante conhecidas as propostas tipicamente **interdisciplinares**: há o modismo o apreço a obras que unem psicologia e biologia e realçam a interação e a subjetividade na aprendizagem, alcunhado de “novo paradigma”; a pesquisa não está tão avançada como as modas desejariam, mas os resultados já são muito significativos, seja na crítica forte contra os testes de inteligência tradicionais (racionalistas, de cariz europeu), seja na valorização da emoção como motivação e até mesmo como referência principal da mente (mais que o objeto), seja na importância da pesquisa interdisciplinar, mais apta a captar as complexidades da vida concreta (Damásio, 1996. Gardner, 1994. Goleman, 1996. Goleman/Gurin, 1997. Gleick, 1996. Piaget, 1996). É preciso, porém, lutar para o entendimento facilmente banalizado que fazemos entre nós da emoção, como se coincidissem com prazer, em particular com prazer físico e imediato. Muitos professores entendem que o aluno só aprende se sentir prazer. O certo sentido, é correto, se significar o envolvimento profundo no processo. Em outro sentido, perde a razão de ser, porque, se assim fosse em termos de racionalistas, poucos aprenderiam matemática, já que muito não sentem qualquer prazer em seu estudo. Emoção implica prazer, mas a este não se reduz. Como bem coloca Csikszentmihalyi (1991), na “experiência máxima” da pessoa, em particular no sentido de felicidade, sempre há muito sofrimento também, que, talvez de tomar a experiência detestável, só a valoriza como conquista. Não se pode separar corpo e alma, espírito e matéria (Damásio, 1999), mas um não pode ser reduzido simplesmente ao outro.

8. Na **Inteligência Artificial** as discussões têm evoluído para, de um lado, reconhecer o caráter ainda linear do processamento e memória de dados do computador atual, e, de outro, para o desafio da aprendizagem de estilo não linear, para além da sintaxe, penetrando no mundo hermenêutico da inteligência (Dreyfus, 1997. Hillis, 1998). Fala-se já de “computação afetiva”

(Picard, 1999), ou de “máquinas espirituais” (Kurzweil, 1999), ou de “geração digital” contrária ao instrucionismo (Tapscoff, 1998). Estudos recentes mostram que o ciberespaço tende a ser reproduzida, fazendo nela a rotina da escola (Porto, 2001), de certa maneira, mas ninguém duvida de sua infinidade potencialidade. Algo similar é mister dizer da “teleducação” - na educação distância, como regra, há apenas distância! (Demo, 1999, 2001a), embora também não se duvide de sua enorme potencialidade, sobretudo para atingimento de grandes massas. O que mais importa certamente é o desassimilamento de tessitura hermenêutica, ainda não dominado no ciberespaço, e semântico, de fundo, aparece sempre a dificuldade de definir particular no computador. Ao fundo, aparece sempre a dificuldade de definir inteligência: a tendência modernista ligada às técnicas de avaliação do QI a como algo mais linear, analítico e matemático, enquanto posturas pós-modernizam a habilidade de dar conta do complexo, caótico, interdisciplinar e ambíguo, como faz Hofstadter (2001)⁴. Como sugere Penrose (1994), o computador ainda não aprende porque não é dotado daquela plasticidade capaz de aprender do erro, da incerteza, da ambigüidade.

9. A **lingüística** também trouxe colaboração inestimável, porque descortinou o horizonte da fala como ação (Austin, 1990, 1993), ou linguagem como não espelho da realidade⁵ (Rorty, 1994), ou como construção social da realidade (Searle, 1995, 1998). Habermas tem utilizado esta nova em sua teoria da ação comunicativa, indicando que a linguagem humana, além de ser o diferencial mais importante de sua identidade (Maturana), significa sempre postura reconstrutiva diante da realidade. Por certo, o mundo lá fora não depende de nossa linguagem para existir, mas nossos mundos são aqueles que a linguagem permite e reconstrói (Winograd/Flores, 1986. Habermas, 1989). Esta maneira de ver coincide, com referência à metodologia científica à tese do “objeto construído”, hoje tão difundida também em ambientes científicos naturais, como a física pós-moderna que pretende também redescobrir a dialética. É fácil verificar que todo povo tem cultura própria. Mesmo quando se tenta impor cultura estranha, esta será inevitavelmente aculturada⁶.

10. Já a **pedagogia** continua mantendo a tendência instrucionista, com base em didáticas de mero ensino, tendo como fundamentos principais a aula e a prova (Demo, 2000). Os próprios resultados muito magros do aproveitamento escolar dos alunos indicam que se trata de propostas obsoletas. O que mais estranha é que, cabendo à pedagogia o mandato de renovar procedimentos de aprendizagem de maneira permanente, siga resistindo qualquer inovação mais profunda nesta parte.

A título de exemplificação, podemos tomar o “*mundo de Sofia*” como ambiente propício de aprendizagem reconstrutiva, com realce para a habilidade básica de saber pensar (Gaarder, 1995). Os filósofos nem sempre costumam desta proposta, porque vêem nela excessivas simplificações, ainda que se devesse sempre pensar que se trata de projeto para jovens estudantes de educação básica. Sem discutir o valor filosófico do “mundo de Sofia”, gostaria-me aqui somente a seu valor pedagógico. Com efeito, o ambiente criado nesse livro corresponde, a largos traços, a cenários essenciais de um processo adequado de aprendizagem.

1. **Cenário I:** Existe um professor escondido, que orienta e avalia de modo sutil e exigente. Esta situação pode ser compreendida também como parte do “romance”, mas tem significado eminente: lugar do professor não é no centro do processo, mas na orientação dele. No centro está o aluno. Fazendo analogia com o jogo de futebol, é mister haver árbitro, mas este “estraga” o jogo, se começa a aparecer em excesso. Os artistas são os jogadores e estes devem vencer. Toma-se clara a posição matemática desse tipo de professor, cuja função principal não seria, jamais, substituir, simplificar, facilitar, banalizar a aprendizagem real, mas torná-la viável e tanto mais profunda e qualitativa. Instiga, motiva, inquieta, instabiliza... Não dá nada pronto. Ao contrário, após cada vitória, arma desafios ainda maiores e mais complexos. No pano de fundo, a relação professor/aluno está bem posta: o professor precisa “influir” o estudante, mas de tal modo que este aprenda a não se deixar facilmente influir. Esta dialética indica o centro da relação pedagógica emancipatória, incluindo-se aí também a típica ambivalência e risco. Ninguém se emancipa sem a ajuda dos outros, mas emancipar-se sempre inclui não depender dos outros.

2. **Cenário II:** A estudante é motivada a planejar seu caminho, de maneira totalmente reconstrutiva, no sentido de que vai passando por etapas decisivas, nas quais se eleva a patamares mais avançados e complexos, desta forma replicando o caminho reconstrutivo da filosofia. Faz parte deste caminho o sentido emancipatório: colocando a “cuca” para funcionar, pesquisando com sistematicidade ou sabendo pensar, a filosofia foi tomando atividade adulta, gerando modos alternativos de intervenção na realidade, com base em autonomia crescente e aberta. Estes modos alternativos representam também modalidades cada vez mais abrangentes de utilizar o sujeito capaz de história própria, individual e coletiva. O trajeto é marcado por questionamento permanente, dúvida constante, capacidade de

perguntar com obsessão e armar respostas provisórias. O “mundo de Sofia” é também o mundo da educação permanente, cuja presença bem pode ser virtual, desde que não prejudique a aprendizagem. Aparece com clareza meridiana que o professor não pode pensar, pesquisar, elaborar pelo estudo.

3. **Cenário III:** A aprendizagem do “mundo de Sofia” dispensa aula prova e é à distância. Dificilmente se poderia duvidar que a estudante aprende bem, já que consegue digerir a história da filosofia de modo mais ou menos abrangente. O próprio fato de ela entrar na história de um modo e chegar ao fim dele de outro, mostra que aprendizagem reconstrutiva provoca mudança inequívoca por vezes também dolorosa. Pode e deve gerar alegria, mas é sempre a alegria bom combate, não a do “bobo alegre”. Confunde-se com a aprendizagem da para a vida, sem os estereótipos da escola ou da universidade. Conserva o sentido forte da avaliação, porque o professor não deixa a estudante em paz e impõe sobre ela ritmo forte de trabalho. Entretanto, trata-se daquela espécie de avaliação voltada para o compromisso de garantir a aprendizagem do estudante, sua razão de ser. Toma-se movimento intrínseco do processo e representa sobretudo a garantia de qualidade. O trajeto reconstrutivo político assoma com nitidez e estudante não só aprende a pensar, como sobretudo planta sua capacidade autonomia e intervenção alternativa (Demo, 2001e).

4. **Cenário IV:** Aprender não é acabar com as dúvidas, mas conviver criativamente com elas. Por parte do professor, não se trata, jamais de “tirar as dúvidas”, mas de fazer outras tantas. Temos aí sentido claro pós-moderno de conhecimento é processo dinâmico de questionamento permanente, gerando respostas definitivas, mas perguntas inteligentes. O professor tira dúvidas, coíbe o aluno de aprender, já que evita o saber pensar. E quem sabe pensar, não encontra coisas definitivas, mas harmoniza-se com imprecisão da realidade e a precariedade da ciência. Vai nisso também crítica forte à aula reprodutiva, geralmente distribuidora de certezas. Os alunos escutam, tomam nota e as devolvem nas provas. Trata-se, na verdade, ambiente catequético, doutrinado, tendencialmente instrutivo e de treinamento tanto assim que, como regra, não se pode colocar em xeque a prova ou nota. Como diria Popkewitz (2001), aparece a pedagogia como “pastor domésticador e que inclui os marginalizados na margem, num claro “efeito de poder”. Ainda que muitos professores se esforcem por dotar suas aulas ambiente participativo, sua marca é de conhecimento imposto de fora para dentro e de cima para baixo. O aluno, a rigor, não é sujeito. Já na vida reconstrutiva política, tipicamente maiêutica, a aprendizagem se alimenta de dúvida e das incertezas, nutre-se da flexibilidade das indagações profundas e vê no saber pensar a dinâmica permanente de um movimento aproximativo

que jamais se esgota em si mesmo, aprende a aprender.

5. **Cenário V:** A formação da consciência crítica e criativa faz parte do saber pensar. Neste sentido, não vale apenas destacar a importância do conhecimento, mas igualmente sua face dubia. Porquanto, saber pensar é, antes de mais nada, saber desconflar e desconstruir. Não é assim que mesmo o conhecimento mais útil não tenha seus momentos de ingenuidade, mas é mister ler a realidade em olhos abertos. Encontramos aqui um dos pontos mais fulgurantes da aprendizagem reconstrutiva: não se pode questionar sem ser questionado, não se pode arrumar consciência crítica sem tê-la, não se pode avaliar sem ser avaliado. Quer dizer, a coerência da crítica está na autocrítica. Por isso, que saber pensar, sabe sobretudo que sabe pouco. A história da filosofia de cariz sempre trilhou caminho tipicamente colonizador, usando o conhecimento tipicamente como arma. Sempre foi impiedosamente crítico. Mas, contra os outros. Para consigo mesmo, este conhecimento foi complacente, e neste sentido, absurdamente ingênuo, ou maldoso. E isto leva facilmente a colocar a questão ética: conhecimento para que e para quem (Morin, 1996)?

6. **Cenário VI:** Por tratar-se de filosofia, sempre causa certo espanto que esse livro tenha se tornado um dos “bestsellers” mais importantes do mundo. Isso de suas qualidades é a combinação criativa entre teoria e prática, mostrando que o saber pensar não é apenas pensar, mas a base teórica para poder intervir na vida. Por conta disso, não só gente das ciências humanas se interessou pelo livro, mas igualmente de outras áreas, como engenharia, medicina, biologia, e até matemática. Nada é mais prático profissionalmente falando, do que saber pensar. Na verdade, trata-se de uma habilidade, não de conteúdo, mas é precisamente disto que se trata: a importância propedêutica do saber pensar, em seu lado teórico e prático. O conhecimento pós-moderno já havia derrubado o dualismo artificial entre teoria e prática, porque a importância essencial do conhecimento é de ser a intervenção mais prática dos tempos. Assim, um projeto de intervenção só tem a ganhar se for orientado devidamente pela teoria, bem como a teoria, para ser deste mundo, precisa confrontar-se com a prática.

Um recado importante: para estudar bem, não é mister sair da vida, não a vida, organizar-se de maneira excepcional. O “saber pensar” não pode entrar em nossas vidas apenas de vez em quando, mas como atitude definitiva. Esta maneira de ver recomenda grandes revisões na escola e na sociedade: um estudo muito distanciado da prática ou da cotidianeidade não motiva; a prática como atividade que vem depois da teoria significa artificialidade; a prática como simples ativismo não sabe inovar, pois nunca se repete; a crítica sem proposta se esvazia em si mesma, pois, se é

importante mostrar os erros, é ainda mais importante saber mostrar como superá-los; não se aprende aos solavancos, como é a prova, mas de modo continuado, como é a própria vida; o conhecimento que inova é o mesmo que envelhece, donde segue a necessidade de renovação constante; a vida é mister desconstruir práticas e teorias, para se continuar vivendo.

Todas as analogias claudicam em algum lugar. Por isso, não se há de supervalorizar o “mundo de Sofia”. Serve apenas como referência pertinente. Mesmo assim, pode indicar vezes arcaicos de nossas práticas e teorias. Talvez pudesse colocar, à sombra destas colocações, que o aluno ainda gosta de pensar ao contrário do que a escola insinua, ou seja, que os alunos não querem mais estudar. Deixando de lado que há também alunos que não querem estudar, sendo certamente não uma invenção atual, muitos alunos se dizem cansados da escola porque lá são obrigados a entupir-se de matéria, de modo repetitivo, submetendo-se a provas mais ou menos idiotas, escutar professores desatualizados, envolver-se em ambientes profundamente desmotivadores. Um pouco da disciplina poderia ser explicado por esta via. É possível tomar gosto pelo saber pensar, desde que não se a farsa de quem não sabe pensar, ou algo meramente reprodutivo, ou algo particularmente penoso. Quando o aluno percebe que o conhecimento crítico criativo lhe é a bagagem mais decisiva para enfrentar a vida e também o mercado, mais facilmente adere ao estudo sistemático e com ele cresce, sem deixar de nunca, a questão da qualidade política e da ética. Afinal, estudar bem dá trabalho sempre cansa. A alegria que se retira daí, não é a alegria da superficialidade, banalização, encurtamentos, “macetes”, mas aquela que enche a alma.

III. OBJEÇÕES COMUNS

Como uma das marcas mais fortes das entidades que se dizem inovadoras é resistir à inovação própria, não assusta que existam objeções ao aprendizado em nome do ensinar. A própria LDB continua com o esquema obsoleto “ensino/aprendizagem”, reservando o primeiro termo para o professor segundo para o aluno. Daí provêm as alusões comuns, tais como: adquirir, transmitir, socializar conhecimento, bem como treinar e instruir. Com efeito, diante do professor que ensina, cabe ao aluno postura receptiva, submetendo-se a uma postura de estilo performativo domesticado, condenado a seguir normas engolidas e que vem de fora. A prova garante, mais que todas as outras técnicas que a matéria repassada seja efetivamente assimilada. Seu horizonte de estudo é aquele desenhado pelo professor, o que torna a este um autêntico feitor acadêmico. Mesmo quando exige leitura dos alunos, é sempre algo direcionado

empacotado, e, de todos os modos, reprodutivo. O achado reprodutivo geral é “fichar livro”. Não se pode negar que alunos “formatados” desse modo costumam “aprender” alguma coisa, pelo menos memorizar conteúdos, e, encontrando na vida espaço profissional repetitivo, possuem se dar bem. Entretanto, estamos forçando o conceito de “aprendizagem”, esvaziando-o do desafio reconstrutivo. E estamos supondo que, na vida e no mercado, as profissões continuem repetitivas, o que é engano clamoroso. Há aí dois reptos condicionais: boa formação, que ultrapassa flagrantemente o mero ensino, e habilidade constante de renovar a profissão. Neste sentido, sequer o mercado se satisfaz mais com profissionais que apenas “adquiriram” conhecimento, porque são estáticos com respeito aos desafios do futuro. Estudaram para não, como é uso na universidade. Não são capazes de se confrontarem com novos desafios, encarar o desconhecido e o incerto, refazer caminhos e continuar sempre andando. Foram “ensinados”, não “educados”. Isto mostra o problema de estudar com um professor que apenas ensina, porque, na prática, atrasa o desenvolvimento adequado do aluno, que desaprende a saber pensar, olhando somente para trás e reproduzindo o que já passou.

Diante disso, convém encarar algumas objeções mais comuns:

1. Sobre o uso da educação capitaneada pelo Banco Mundial e hoje adotada pelo Ministério da Educação atrela-se ainda ao ensino (Druck/Filgueiras, 1996; Augusto, 1997). Buscam fundamento prático em experiências tipicamente norte-americanas, sobretudo de educação profissional, estreitamente ligadas ao mercado e consideradas muito exitosas. Com efeito, uma das marcas mais comuns do sistema universitário norte-americano é de privilegiar algumas especialidades dedicadas à pesquisa de ponta, enquanto as outras praticam o ensino sistemático, usando a pesquisa. O método básico de aprendizagem é a aula de professores que passam a vida dando aula. Daí seguiria a premissa de que pesquisa não é necessária para ensinar. Na análise crítica perspicaz de Goldfield (1998), o Bando Mundial, cujos técnicos e diretores seriam “mestres da fraude”, vai ao Terceiro Mundo tipicamente “ensinar” aos ignorantes, cuja única função é adotar passivamente a “cartilha” do centro do sistema capitalista (Tommasi/Warde/Haddad, 2000).

2. Há, primeiro, imitação barata de ambientes de fora. Qualquer professor universitário nos Estados Unidos tem título de doutor e, portanto, passou pelo processo de produção própria de conhecimento. Ou seja, não aprendeu apenas ouvindo aulas, mas igualmente pela via reconstrutiva. Segundo, está embutido no processo de aprendizagem dos alunos que não se trata apenas de escutar e fazer provas, mas igualmente de produzir textos próprios, sobretudo

para seminários ou coisas do gênero, nos quais os alunos são levados a defender o que produziram. Terceiro, o critério de inserção prática no mercado obriga a manter ritmo forte de inovação reconstrutiva, com o objetivo de acompanhar o mesmo de se antecipar a demandas futuras. Estas três marcas já mostram a distância que existe para situações brasileiras: poucos professores possuem doutorado, maioria só sabe dar aulas e a maioria dos alunos só sabe tomar nota e fazer prova e o estudo está quase sempre desvinculado do mercado, até mesmo porque nos mercados é muito estreito. Assim, quando se fala de ensino por lá, toma-se como fulcro uma situação pelo menos razoável de aprendizagem autêntica, ainda que subserviência ao mercado possa trazer outros vícios, mas que não são compensados aqui pela alienação quase sempre total frente ao mercado. Poderíamos caricaturar situação norte-americana em dois passos interligados:

- a) leva-se o ensino às últimas consequências, no sentido de ser feito, incluindo todas as táticas eletrônicas: disponibilidade do conhecimento e de vias de acesso, possibilidade recorrente de voltar a tópicos não dominados, ampla oferta de aulas atualizadas, e assim por diante;
- b) inserção natural de estratégias autênticas de aprendizagem, à medida que o aluno é levado a produzir textos próprios e a defendê-los em seminários

Talvez se pudesse mesmo dizer que o acento principal está no primeiro ponto, comparando o segundo com menor evidência. Ainda assim, ambiente acadêmico, por mais pragmático que possa parecer, implica presença de professorado habituado a reconstruir conhecimento. Isto ocorre também com aqueles professores que publicam pouco, já que estão, com regra, inseridos em ambientes normais de reconstrução do conhecimento pelo menos para levar até ao aluno conteúdos atualizados. Aí temos diferenças monumentais entre estudar com professor que jamais reconstrói conhecimento, sequer sabe o que é isso, e reduz o aluno a consumidor de aulas obsoletas, e estudar com outro que tem história acadêmica reconstruída e comprovada. O resultado poderia ser que, nos Estados Unidos, o aluno termina o curso bem atualizado e com chances claras de inserção no mercado, enquanto entre nós, nas faculdades do interior sobretudo e na maioria das instituições acadêmicas, o aluno termina o curso claramente ultrapassado e suas chances no mercado são apenas eventuais.

Existe, é bom lembrar, crítica severa ao sistema escolar norte-americano seja relativa à educação básica (que se voltam muitas vezes para a mediocridade da aprendizagem, sobretudo se comparada com os estudantes japoneses - Stigler/Hiebert, 1999), seja relativa à universidade, reduzida "fábrica de conhecimento" a serviço do mercado, abandonando crescente seu manuseio

ativo e cultural (Aronowitz, 2000). É certamente congruente pensar que os estudantes, como regra, buscam inserir-se no mercado, não transformar-se em pesquisadores profissionais. Esta atividade é seletiva, com certeza. Entretanto, sabemos confundindo, de novo, pesquisa como ambiente da aprendizagem e pesquisa profissional. Parece cogente que, para aprender de maneira reconstrutiva, é mister saber pesquisar e elaborar com autonomia.

3. A ideia da pesquisa como ambiente da aprendizagem, não apenas como parte curricular do curso, é indispensável, embora tenda, em nosso meio, a incorporar como pesquisa qualquer coisa, sobretudo por conta do despreparo dos professores e dos alunos. Esta objeção tem razão de ser, já que pesquisa pode virar modismo. Com efeito, a pretensão da pesquisa como ambiente da aprendizagem supõe professor minimamente preparado, porquanto a qualidade da aprendizagem do aluno é diretamente proporcional à aprendizagem do professor. Uma definição mínima da pesquisa para esta finalidade é de ter que atingir o nível do "questionamento reconstrutivo". Dois reptos estão em jogo:

- a) há que aparecer o desafio do questionamento: um sujeito capaz de perguntar, inquirir, duvidar, contrapor-se, confrontar-se, significando sobretudo a capacidade de autonomia e a habilidade de saber pensar;
- b) há que aparecer o compromisso de reconstrução: à crítica deve seguir-se contraproposta, devidamente reconstruída, na qual comparece a competência humana pertinente e capaz de intervir na prática; assim como a crítica, para ser coerente, precisa manter-se provisória, também a contraproposta, para ser coerente, precisa manter-se provisória, aberta à discussão, sempre.

Dentro desta perspectiva, não pode ser aceita como pesquisa mero fichamento de livros, simples coleta de material, transcrição de textos e aulas, reprodução de análises de outrem, justaposição de citações e assim por diante. Entretanto, tomando-se como base a sério, implica reconhecer que é natural começar do começo, ou seja, de algo muito pouco reconstruído, praticamente copiado, desde que seja apenas um primeiro passo. Todo gênio um dia também copiou. Mas é reconhecido como tal porque não copia mais. Assim, é difícil esperar do aluno que, já na primeira aula, se expresse de modo original. Ao mesmo tempo, é mister desfazer a proverbial dicotomia entre teoria e prática, pois o conhecimento pós-moderno coloca em natural entrelaçamento entre ambas. Pode-se pesquisar partindo da prática ou da teoria, porquanto estudamos teoria para melhor intervir, e praticamos para melhor compreender a realidade. A inovação permanente exige retorno à teoria, para a teoria exige confrontar-se com a prática.

Há muitos modos de pesquisar. Um deles pode ser **teórico**, no sentido de buscar vacuillar conceito ou categoria. Por exemplo, estudar o conceito de

“maieútica” em Sócrates e sua escola, ou a categoria de “oportunidade” no Relatório sobre o Desenvolvimento Humano do PNUD. Outro espaço de pesquisa pode ser **metodológico**, ao indagar questões de método ou de metodologia científica. Por exemplo, pode-se estudar a dialética não linear ou a convivência necessária com a incerteza em ciência pós-moderna, ou o próprio pós-modernismo do ponto de vista epistemológico, ou algum autor em sua propriedade metodológica (seu uso de ciência e método). Outro mais pode ser **empírico**, orientado para trabalhar a face empírica, mensurável dos fenômenos, desde que não se reduza a realidade a isto apenas. Muitas vezes, tende-se a aceitar como pesquisa apenas aquela que manuseia dados empíricos, o que é reducionismo inconsequente, porque coincide com empirismo. Por fim, outro espaço de pesquisa, muito a gosto dos educadores cientistas sociais em geral, é aquela dita **prática**, orientada para estudar a prática histórica, combinando ciência com compromisso político expresso. Por exemplo o DIEESE faz índices de inflação, desemprego, pobreza usando os melhores expedientes científicos disponíveis, mas sempre a serviço do Partido e sua ideologia social. Como regra, todos esses espaços se intercomunicam, no caso só têm a ganhar. Sua discriminação serve apenas para desenhar multiplicidade de iniciativas e afastar mitos de exclusividade em cada caso.

3. A aula seria o lugar privilegiado do contato pedagógico, havendo mesmo ainda professores que gostariam de defender a função histórica de “professor”. Certamente, não é o caso simplesmente combater a aula, porque detém o lugar supletivo, sobretudo nos processos de ensino sistemático. Ao mesmo tempo, já passou o tempo em que professor era alguém comandado por idealismo religioso, embora esta motivação possa ser essencial. Um professor vocacionado tende a ser melhor que outro apenas profissional. Todavia, é melhor discutir o que seria “contato pedagógico”. A pedagogia corriqueira propõe a aceitar a situação de ensino como paradigmática, na qual a influência da presença do professor seria a pedra de toque. Hoje, em concepções reconstitutivas privilegia-se o diálogo crítico e criativo entre dois sujeitos que, no fundo, fazem a mesma coisa: aprender. A diferença entre professor e aluno, além da social apenas de estágio de desenvolvimento com respeito à aprendizagem.

Neste sentido, a situação de aula tende a representar típica relação de ensino ressaltando no aluno a atitude de ingestão de conhecimento advindo de fora. Não seria, pois, condição educativa favorável, se insistirmos na necessidade formar sujeitos capazes de história própria individual e coletiva. Caberia melhor a idéia de professor orientador, de estilo maieútico. Neste caso, haveria condições mais visíveis de “*autopoiese*”, tomada como referência educativa com base

formação da autonomia emancipatória. A aula mantém seu lugar como expediente supletivo, seja no sentido de organizar o semestre e os temas a serem tratados, seja no sentido de indagar questões de método ou de metodologia científica. Por exemplo, pode-se estudar a dialética não linear ou a convivência necessária com a incerteza em ciência pós-moderna, ou o próprio pós-modernismo do ponto de vista epistemológico, ou algum autor em sua propriedade metodológica (seu uso de ciência e método). Outro mais pode ser empírico, orientado para trabalhar a face empírica, mensurável dos fenômenos, desde que não se reduza a realidade a isto apenas. Muitas vezes, tende-se a aceitar como pesquisa apenas aquela que manuseia dados empíricos, o que é reducionismo inconsequente, porque coincide com empirismo. Por fim, outro espaço de pesquisa, muito a gosto dos educadores cientistas sociais em geral, é aquela dita prática, orientada para estudar a prática histórica, combinando ciência com compromisso político expresso. Por exemplo o DIEESE faz índices de inflação, desemprego, pobreza usando os melhores expedientes científicos disponíveis, mas sempre a serviço do Partido e sua ideologia social. Como regra, todos esses espaços se intercomunicam, no caso só têm a ganhar. Sua discriminação serve apenas para desenhar multiplicidade de iniciativas e afastar mitos de exclusividade em cada caso.

Do ponto de vista do professor, a aula tende a recuar naturalmente, à medida que sua qualidade reconstrutiva se torne preponderante, porque naturalmente entende que o aluno aprende melhor na condição de sujeito participativo. Geralmente, professores mal preparados só podem dar aula, porque não alcançam ultrapassar o patamar de reprodução de conhecimento. Assim, o apelo à função social de “professor” tende a encobrir seus vazios, a fazer um “profeta” melhor preparado vai preferir argumentar e convencer, a apoiar o aluno. Seria ainda o caso lembrar as pesquisas em torno do discurso do professor, perante o qual o aluno, literalmente, não tem alternativa (Orlandi, 1996, 2001). A defesa ferrenha da aula, sobretudo de sua face reprodutiva, não passa de autodefesa suspeita, porque encobre que o professor, não tendo aprendido, pesquisar, elaborar com mão própria, não tem como forjar um discurso crítico e criativo. A partir daí, inventam-se todos os estratagemas possíveis e indizíveis para sugerir que sua aula é “diferente”. Seria “reflexiva”, repleta de perguntas, “animada”, usaria grupos de estudo, utiliza auto-avaliação, e assim por diante. Tudo isto pode ocorrer e caber, mas é preciso sempre observar se pesquisa e elaboração própria são de direito e de fato ambiente de ensino, ou mero enfeite eventual e superficial. É indistigível que a aula é defendida por muitos porque ainda é a “arma” do professor contra o aluno - enquanto puder reprovar soberanamente, mantêm-se soberano do ensino.

4. O ensino teria a vantagem de traduzir visões amplas da matéria. Ao organizar no semestre pelo menos 16 aulas, estaria aí garantido a “visão geral”, a completa, da matéria, coisa que o método da pesquisa não seria capaz de fazer. De fato, a sucessão de aulas permite percorrer longo caminho de ensino, cuja soma daria certa visão geral. Mas, é mister considerar que este tipo de visão geral não é nem visão, nem geral, porque não passa, como a de um vôo nas alturas ou planuras, onde nada acontece. Os alunos não têm a isto de “ver matéria”. Não é “estudar matéria”, entrar em seus conteúdos, discutir autores com propriedade, desconstruir argumentações e

contra-argumentar. Todavia, o problema maior seria este, mas o vez de trazer as coisas prontas para o aluno: em vez de ser motivado a saber pensar, é “pensado” pelo professor, que, no fundo, substitui o esforço de pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar, propor. Este procedimento não é diferente da “auto-ajuda” que enche as prateleiras de livrarias populares e de aeroportos. Não é aquela auto-ajuda que motiva a pessoa a ajudar-se a si mesma, elaborando seu caminho de superação, mas aquela que já traz prontos truques simplificados e intocáveis de como ser feliz em seis passos, 21 degraus, 10 exercícios, etc. Em vez de aparecer a devolução de autonomia, esta auto-ajuda provoca dependência tipicamente ignorante, quando se imagina que, para ser feliz, é preciso receber a fórmula pronta de outrem. O que poderia ser contribuição importante de fora - precisamos dos outros para sermos felizes, claramente - torna-se submissão paralisante.

As aulas apostam no domínio de conteúdo, enquanto a pesquisa e as habilidades. Quanto aos conteúdos, é mister levar-se em conta que há dois problemas: não é possível dominar todos os conteúdos (nenhum sociólogo consegue saber a sociologia toda), e, quando se imagina dominar conteúdos, já estão ultrapassados. Daí não segue que não seria mais o caso de tratar conteúdos. Pelo contrário, ninguém se torna profissional sem dominar conteúdos. Mas, como todo conteúdo se desgasta, é fundamental saber renovar, de modo permanente, os conteúdos. Isto só é viável pela pesquisa e elaboração constante. Assim, preferindo-se pesquisa como ambiente de aprendizagem, não segue o abandono dos conteúdos, mas apenas organização diferenciada, com privilégio para as habilidades básicas. Imagina-se que sabendo pesquisar bem, pode-se dar conta de qualquer conteúdo, sobretudo os novos ou surpreendentes. Pois, preparar-se para a vida não é acumular conteúdos, mas ultrapassá-los de modo permanente. Para tanto, saber pensar e aprender a aprender são habilidades vitais e fatais. Qualquer profissão que não se renova, se inviabiliza. Por outra, não se faz uma profissão apenas sabendo pensar. Será, pois, mister encontrar meio termo, no qual seja possível dar o tratamento adequado a conteúdos, numa extensão razoável, e encontrar o espaço privilegiado das habilidades. Porquanto, também é verdade que nada é mais profissional do que saber pensar. Um aluno, a título de pesquisa, pode insistir sempre no mesmo tema, privando-se de visão geral. Aí entra o papel do orientador, no sentido de evitar a monotonia.

Por fim, é da própria lógica do conhecimento seu aprofundamento, por meio do que isto, ao término do caminho, possa redundar no “idiota especializado” que remédio não será o “especialista em generalidades”, produto típico da

reprodução e sempre vituperado no momento de o profissional recém formado tentar trabalhar. Saber manejar conhecimento - no fundo hoje a única vantagem comparativa efetiva - implica procedimento analítico aprofundado, capacidade de pesquisa e elaboração, dedicação sistemática e autonomia, criatividade a toda prova. Por isso mesmo, na sociedade do conhecimento é totalmente contraproducente encurtar conhecimento. Ainda que todo curso deva um dia acabar e falhar a expectativa de que se pode abreviar sem mais. Perante os desafios da complexidade e interdisciplinaridade de todo trajeto formativo, o encurtamento prejudica em primeiro lugar o próprio aluno, que, além de chegar ao mercado de trabalho por não saber pesquisar e elaborar, manaja bagagem totalmente insuficiente. Por conta disso, é fundamental rever o “ensino noturno”, porque nada é ser coisa pobre para o pobre, facilitando, de um lado, a presença de professores veteranos que apenas dão aulas, de modo geral sempre as mesmas, tipicamente repetitivas, e, de outro, o aluno que, sem propriamente estudar, imagina obter um diploma. Primeiro, há que aceitar um fato: grande parte de nossos jovens só podem estudar à noite e têm este direito. O “ensino noturno” precisa ser visto como porta de acesso da grande parte dos interessados. Segundo, por tratar-se de estudantes com dificuldades viavelmente, em todos os sentidos, é fundamental preservar-lhes oferta de conteúdo, evitando os encurtamentos clássicos de horário, conteúdo, conteúdo, etc. É erro palmar imaginar que, tratando-se de estudantes cansados, só lhes pode ajudar a aulas. As teorias e práticas atuais disponíveis de aprendizagem sugerem que sempre é possível fazer com tais estudantes algo muito melhor do que penas assistir aulas. Se os professores souberem ler com eles, elaborar com eles, pesquisar com eles, exercitar a arte de argumentar e fundamentar, construir propostas próprias, ganhando muito mais e melhor. Dar quatro horas de mera aula é perder tempo, grandemente. O “prova” que o diga, mesmo sendo forma muito duvidosa de avaliar. Neste sentido, o problema maior não está no estudante cansado, despreparado que não tem tempo para estudar, mas principalmente no professor que, não sabendo pensar, não sabe fazer o aluno aprender. Disto não segue, em absoluto, que se deva impedir o professor, como se fosse “culpado”, mas que é preciso cuidar dele, tanto quanto se deve cuidar do estudante.

3. O ensino teria aproximação maior com a prática ou com a inserção na vida dos alunos, enquanto pesquisa tende a encerrar-se no mundo acadêmico. Esta oposição revela, primeiro, ligação débil entre teoria e prática, coisa que já anotamos quando, instila a idéia errada de que, para dar conta da vida, basta ser prático. Segundo, desde logo, que a prática, se não for constantemente renovada pela vida, esgota-se em sua mera repetição. Geralmente, 20 anos de experiência, por exemplo, significam mais facilmente 20 anos de repetência (sempre fazendo a

mesma coisa). A pesquisa dentro da universidade como a temos no Brasil tende, certamente, a encerrar-se em cuidados acadêmicos e proclama tipo de elaboração que não passa de textos. A necessidade de elaborar para aprender não significa elaboração escrita apenas, porque, se assim fosse, o analfabeto não poderia saber pensar. As pessoas aprendem de muitas maneiras na vida comum: os religiosos aprendem meditando; os aprendizes em muitas circunstâncias são incitados ao silêncio para aprender; a juventude gosta de aprender pela via da imagem, mais do que pela do texto; os internautas apreciam a virtualidade da aprendizagem, e assim por diante. Seja como for, em todos esses procedimentos não se escapa de pesquisar e elaborar de alguma forma. Quando uma criança aprende, também pesquisa e elabora a seu modo, por rabiscos, expressões lúdicas próprias, gestos, etc. O desafio reconstrutivo político efetiva-se de modo plástico diferenciado em cada ambiente, idade ou circunstância, mas no espírito é o mesmo. Quando Piaget sugeria que, ao responder à dúvida da criança, impedimos que ela aprenda, tinha em mente que a criança também constrói seu conhecimento de acordo com sua faixa etária.

No ambiente escolar a elaboração textual ou similar (pode ser eletrônica também) é absolutamente necessária, por conta de sua ilação metodológica científica, já que está em jogo o desafio do conhecimento. Em disciplinas que usam laboratório, a elaboração passa, necessariamente, pela experimentação em laboratório, que fica ainda melhor se estiver por escrito. É comum que tais disciplinas ofereçam aprendizagem mais sólida, porque experimentação induz a estágio claro de elaboração e pesquisa. Em outras facilmente permanece-se na conversa esticada, de modo geral ainda mais reprodutiva. Por vezes, ouvimos reações incomodadas de matemáticos que sugerem não ser o caso elaborar textos, porque seu negócio é cálculo. Embora sempre se deva respeitar história e estrutura própria de cada disciplina, a matemática só teria a ganhar se soubesse realizar-se também textualmente, até porque o uso constante de gráficos ou coisa parecida induz à habilidade reconstrutiva. Não é vantagem dos matemáticos e similares (engenheiros, por exemplo) não saberem elaborar textos, não só porque isto lhes coíbe modo importante de argumentar e contra-argumentar, mas principalmente porque acentua o estilo reprodutivista de ensino. Estas áreas como regra, estudam “muito”, mas não estudam “bem”. O fato de estudarem muito já é enorme vantagem, o que atribuir a este tipo de formação grande versatilidade profissional, como é o caso notório do engenheiro que aparece em tudo, inclusive nos espaços das ciências humanas, não valendo - a não ser muito excepcionalmente - o contrário. Hoje não se valoriza mais a idéia que que faz parte da qualidade da engenharia reprovar a maioria e selecionar

apenas 20% até ao final do curso. O professor de engenharia tem o mesmo compromisso de garantir a aprendizagem de seus estudantes. Perda ou aprovação excessiva implicam clara incompetência dos professores. Enquanto as ciências humanas fariam bem em aprender do estilo conciso das ciências naturais, preferindo fundamentar a discorrer, as ciências naturais também fariam bem em verbalizar no bom sentido da retórica seus achados, não só para comunicar melhor, mas igualmente para serem melhor entendidas, usadas e aprendidas por mais familiares. Em países - raros - em que matemática tem imagem geralmente positiva, como no Japão, isto se deve, além de outros fatores sociais e culturais, ao esforço dos professores de estudar matemática através de didáticas fortemente reconstrutivas, através das quais os estudantes participam de sua reconstrução sistemática, discutindo alternativas para resolver problemas postos, formando grupos de trabalho, participando de gincanas, simulacros, formulando problemas novos e instigadores, elaborando textos próprios que verbalizam criativamente os desafios implicados (Demo, 2000b).

Existe aqui problema de fundo, voltado para a compreensão adequada do que seria prático na vida das pessoas e da sociedade. “Saber pensar”, de si, não tem utilidade prática imediata. “Filosofia”, como regra, é vista como discurso aéreo para gente aérea. Entretanto, o próprio mercado coloca hoje, de certo modo, esta exigência, desde que se trate de “habilidades práticas”. Nestes termos, “prático” não é somente o que tem utilidade imediata, mas aquilo que resolve a proposta de trabalho de modo mais profundo. É este sentido que se diz: fazer não basta; é mister “saber fazer”, porque é sempre necessário refazer. Assim entendida, pesquisa é de absoluta utilidade, sendo que não necessariamente imediata. Por outra, o critério de utilidade não pode ser a medida das coisas, já que, se assim fosse, o mundo da cultura estaria condenado, entre outros. É mister poder pesquisar também aquilo que não é diretamente útil ao mercado, mas útil à humanidade. Esta é uma apresentação importante em favor de entidades educativas públicas e gratuitas (Aronowitz, 2000). Isto dito, é claro que temos melhor aproximação com coisas úteis. Significa dizer que a formação acadêmica só tem a ganhar se também dar espaço para práticas com teor útil. De certa maneira, esta apresentação foi inventada para isso, embora possa decair em meras práticas de vinculação com a pesquisa. O ensino, sobretudo o mero ensino, realmente é prático, porque esconde uma visão mecânica de prática. Não se atribuir fórmulas feitas é atrapalhar a vida das pessoas. Sobre tudo, as práticas nos permitem avaliar os entes passivos que seguem ordens dos outros. A pesquisa em esta vantagem: exige um sujeito que questiona.

6. Por fim, cabe observar objeções com respeito ao professor. Sendo nossa universidade fenômeno muito recente, que sequer tem um século de vigência mais organizada, entende-se facilmente que o conceito de professor tenha sido “aguado” por completo. Começando do começo, não poderíamos ter começado a universidade apenas com PhDs, em particular em regiões mais distantes, que têm o mesmo ou maior direito de estudar e aprender. Assim, a crítica ao professor “horista” é tendencialmente imprópria e injusta porque foi encurralado nesta posição, não tanto porque só dá aula, mas sobretudo porque só pagam isso. Ao mesmo tempo, autoridades pertinentes públicas mancomunadas com Conselhos de Educação suspeitos e/ou ineptos, foram são coniventes com processos de evolução degradantes, com visível tendência de nivelamento por baixo. Exemplo recente é a obrigação de titulação mínima de mestre para lecionar em entidades de educação superior. Em si, correto, atende por questão de convivência minimamente adequada com o mundo globalizado da universidade. Ainda mais: é pouco. Entretanto, como esta exigência é feita de modo intempestivo e amador, provoca proliferação de oferta e demanda que dificilmente vai contribuir para qualidade melhorada. A cizânia está plantada, cada vez mais, pós-graduados de todos os tipos e cores, procedências, durações, denominações, a maioria sem conexão mínima com os requisitos de aprendizagem e produção científica. Aperfeiçoam-se os vícios do instrucionismo em vez de guinar para a qualidade da educação, mesmo que devagar e sempre.

Parece claro hoje: a qualidade da aprendizagem do estudante é proporcional à aprendizagem do professor. O perfil do professor torna-se cristalino: não se define pela aula, porque esta - como expediente informativo - ficará a carregar o mundo da mídia; será definido, primeiro, pela habilidade de aprender a saber pensar, e, a seguir, pela de saber fazer o estudante aprender. Não se trata pois, de “dar aula de matemática”, mas, de, sabendo bem matemática, saber fazer com que seu estudante aprenda de fato matemática. O estudante não aprende matemática por problemas seus, alguns talvez inconciliáveis, mas pode igualmente não aprender por insuficiência do professor. Esta parte poderia mais ser tolerada. Não segue disso a “culpabilização” do professor, mas a necessidade urgente de ser visto como fator decisivo da qualidade da oferta. Toda instituição precisa cuidar de seu professorado, obsessivamente porque é seu trunfo real. Trata-se de forjar ambiente acadêmico adequado ao torno da produtividade científica, manter oportunidades de recapacitação permanente, preferir sempre tempo integral acompanhado de devida proficiência, mudar a organização curricular para fazer da pesquisa e elaboração própria ambiente de aprendizagem, etc. (Tomelin/Gomes F., 2001).

BIBLIOGRAFIA

APEL, K.-O. 1988. Diskurs und Verantwortung - Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Suhrkamp, Frankfurt.

APEL, K.-O. 1994. Estudos de moral moderna. Vozes. Petrópolis.

ARONOWITZ, S. 2000. The Knowledge Factory - Dismantling the corporate university and creating true higher learning. Beacon Press, Boston.

AUSTIN, J.L. 1990. Quando Dizer É Fazer - Palavras e ação. Artes e Letras, Porto Alegre.

AUSTIN, J.L. 1993. Sentido e Percepção. Martins Fontes, São Paulo.

HARALDI, C. 1994. Aprender - A aventura de suportar o equívoco. Vozes, Petrópolis.

HECKER, F. 2001. Educação e Construção do Conhecimento. Artemed, Porto Alegre.

HICUDO, M.A.V. 2000. Fenomenologia - Confrontos e avanços. Cortez, São Paulo.

HOFF, L. 1999. Saber Cuidar - Ética do humano - compaixão pela vida. Vozes, Petrópolis.

BUTTERWORTH, G. 1997. Inteligência Infantil. In: J. Khalfa (Org.). 1997. A Natureza da Inteligência. Ed. UNESP, São Paulo.

CAPRA, F. 1997. A Teia da Vida, op. cit.

CASTORINA, J.A et alii. 1997. Piaget/Vygotsky - Novas contribuições para o debate. Editora Ática, São Paulo.

CAUFIELD, C. 1998. Masters of Illusion - The World Bank and the Poverty of Nations. Henry Holt and Company, New York.

CHIKSZENTMIHALYI, M. 1991. Flow - The psychology of optimal experience. Harper Perennial, New York.

DAMASIO, A. 1999. The Feeling of what Happens - Body and emotion in the making of consciousness. Harcourt Brace & Company, New York.

DAMÁSIO, A.R. 1996. O Erro de Descartes - Emoção, razão e o cérebro humano. Companhia das Letras, São Paulo.

DEMO, P. 1999. Questões para a Teleducção. Vozes, Petrópolis, 2ª ed.

DEMO, P. 2000. Educar pela Pesquisa. Autores Associados, Campinas, 4ª ed.

DEMO, P. 2000a. Ironias da Educação - Mudança e contos sobre mudança. DP&A, Rio de Janeiro.

- DEMO, P. 2000b. *Conhecer & Aprender - Sabedoria dos limites e desafios*. ARTMED, Porto Alegre.
- DEMO, P. 2001. *A Nova LDB - Rarões e avanços*. Papirus, Campinas, 11^a. ed
- DEMO, P. 2001a. *Conhecimento e Aprendizagem na Nova Mídia*. Editora Plano, Brasília.
- DEMO, P. 2001b. *Dialética da Felicidade - Olhar sociológico pós-moderno*. Vol. I. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 2001c. *Dialética da Felicidade - Insolúvel busca de solução*. Vol. II. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 2001d. *Dialética da Felicidade - Felicidade possível*. Vol. III. Vozes, Petrópolis.
- DEMO, P. 2001e. *Saber Pensar*. Cortez, São Paulo, 2a. ed.
- DREYFUS, H.L. 1997. *What Computers Still Can't Do - A critique of artificial reason*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- DRUCK, G./FILGUEIRAS, L. 1996. *O Projeto do Banco Mundial, Governo FHC e a Privatização das Universidades Federais*. In: *Cadernos do CEAS*, Salvador, set./out., No 165, p. 28-42.
- EDELMAN, G.M./TONONI, G. 2000. *A Universe of Consciousness - How matter becomes imagination*. Basic Books, New York.
- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- FREITAG, B. (Org.). 1997. *Piaget: 100 Anos*. Cortez, São Paulo.
- GAARDER, J. 1995. *O Mundo de Sofia - Romance da história da filosofia*. Companhia das Letras, São Paulo.
- GARDNER, H. 1994. *Estruturas da Mente - A teoria da inteligência múltiplas*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- GLEICK, J. 1996. *Caos - A Criação de uma Nova Ciência*. Editora Campus, Rio de Janeiro.
- GOLEMAN, D. 1996. *Inteligência Emocional - A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva, Rio de Janeiro.
- GOLEMAN, D./GURIN, J. 1997. *Equilíbrio Mente-Corpo*. Campus, Rio de Janeiro.
- GOULART, I.B. 1996. *Piaget - Experiências básicas para utilização pelo professor*. Vozes, Petrópolis.
- GROSSI, E.P./BORDIN, J. (Orgs.). 1993. *Construtivismo Pós-piagetiano - Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Vozes, Petrópolis.
- HABERMAS, J. 1989. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Temas, Rio de Janeiro.
- HARDING, S. 1998. *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
- HILLIS, W.D. 1998. *The Pattern on the Stone - The simple ideas that make computers work*. Basic Books, New York.
- HOFSTADTER, D.R. 2001. *Gödel, Escher, Bach - Um entrelaçamento de gênios brilhantes*. Editora UnB, Brasília.
- KAMII, C./DECLARK, G. 1992. *Reinventando a Aritmética: Implicações da Teoria de Piaget*. Papirus, Campinas.
- KESSELRING, T. 1993. *Jean Piaget*. Vozes, Petrópolis.
- KURZWEIL, R. 1999. *The Age of Spiritual Machines - When computers exceed human intelligence*. Viking, New York.
- LAJONQUIÈRE, L. 1993. *De Piaget a Freud - A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Vozes, Petrópolis.
- LAUGLO, J. 1997. *Crítica às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação*. In: *Cadernos de Pesquisa - Fund. Carlos Chagas*, Rio Paulo, No 100, mar., p. 11-36.
- LEWIS, T., AMIN, F., LANNON, R. 2000. *A General Theory of Love*. Random House, New York.
- LORENZ, E.N. 1996. *A Essência do Caos*. Ed. UnB, Brasília.
- LOFFER, M. 1997. *A Dança do Universo - Dos mitos de criação ao big bang*. Companhia das Letras, São Paulo.
- MAGRO, C. et alii (Org.). 1997. *Humberto Maturana - A Ontologia da Realidade*. Ed. UFMG, Belo Horizonte.
- MATURANA R., H. 1998. *Da Biologia à Psicologia*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- MATURANA, H./VARELA, F. 1984. *El Árbol del Conocimiento*. Editorial Universitaria, Santiago.
- MATURANA R., H./VARELA G./F.J. 1997. *De Máquinas e Seres Vivos - Autopóiese - a organização do vivo*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- MORIN, E. 1996. *Ciência com Consciência*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.
- MEIMEYER, R.A./MAHONEY, M.J. (Orgs.). 1997. *Construtivismo em Psicoterapia*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- ORLANDI, E.P. 1996. *A Linguagem e seu Funcionamento - As formas de discurso*. Pontes, Campinas.
- ORLANDI, E.P. 2001. *Análise de Discurso*. Pontes, Campinas.

Notas:

1 O conceito de "competência" tem suscitado excitadas polémicas, porque estaria substituindo o de "qualificação", como consta, por exemplo, da acurada análise de Vanilda Paiva: "A noção de competência parece fazer consigo uma outra mentalidade em relação ao trabalho e um outro conjunto de *skills* que começa com uma 'alfabetização tecnológica' e termina na naturalização da fragmentação, precarização e intensificação do trabalho. Trata-se de abdicar - conscientemente ou não - das conquistas feitas ao longo de um século e meio de industrialismo e aceitar o risco e a incerteza como elementos constituintes explícitos do mundo do trabalho e, portanto, da organização da vida. Significa buscar - de maneira jovem (ou jovial) e competitiva - algum nicho de atividade remunerada, novas relações de emprego ou novas formas de inserção no mundo do trabalho. Trata-se, com dúvida, de um conceito construído para uma sociedade menos democrática que aquela que estamos deixando para trás e, como tal, concentra a nova feição do conceito de empregabilidade - resultante o nível destas competências modernas disponíveis do ponto de vista técnico e psicológico.." (Paiva, 2001).

Existe atualmente também a objeção baseada na descoberta de que a capacidade perceptiva da criança seria bem mais ampla do que Piaget imaginava. "A percepção depende da detecção das propriedades fixas e variáveis do ambiente, mais do que da sua construção por intermédio da ação" (BUTTERWORTH, G. 1997. Inteligência Infantil. In: J. Khalifa (Org.). 1997. A natureza da Inteligência. Ed. UNESP, São Paulo, p.61). Daí não se pode que as crianças sejam "meros receptores passivos dos estímulos ambientais" (p.62), mas "as relações entre os sentidos são mais desenvolvidas do que a explicação de Piaget assumiu" (p.64).

MAGRO, C. et alii (Org.). 1997. Humberto Maturana - A Ontologia da Realidade. Ed. UFMG, Belo Horizonte. MATURANA R., H. 1998. Da Biologia à Psicologia. Artes Médicas, Porto Alegre. MATURANA, H./MAGRO, C. et alii. 1984. El Árbol Del Conocimiento. Editorial Universitaria, Santiago, MATURANA, H./VARELA, F. 1994. De Máquinas y Seres Vivos. Autopoesis: la organización de lo vivo. Editorial Universitaria, San-

PAIVA, V. 2001. Qualificação, Crise do Trabalho Assalariado e Exclusão Social. In: Gentili, P. & Frigotto, G. (Orgs.). A Cidadania Negada - Política de exclusão na educação e no trabalho. Cortez, São Paulo, p. 49-64.

PAPERT, S. 1994. A Máquina das Crianças - Repensando a escola na era da informática. Artes Médicas, Porto Alegre.

PENROSE, R. 1994. Shadows of the Mind - A search for the mission science of consciousness. Oxford Univ. Press, N. York.

PIAGET, J. 1996. Biologia e Conhecimento. Vozes, Petrópolis.

PICARD, R.W. 1999. Affective Computing. The MIT Press, Cambridge Massachusetts.

PORTO, S.D. (Org.). 2001. Sexo, Afeto e Era Tecnológica - Um estudo dos chats na internet. Editora UnB, Brasília.

PRIGOGINE, I. 1996. O fim das Certezas - Tempo, caos e as leis da natureza. Ed. UNESP, São Paulo.

PRIGOGINE, I./STENGERS, I. 1997. A Nova Aliança. Ed. UnB Brasília.

RAWLS, J. 1997. Uma Teoria da Justiça. Martins Fontes, São Paulo.

RORTY, R. 1994. A Filosofia e o Espelho da Natureza. Relume-Dumará Rio de Janeiro.

SEARLE, J.R. 1995. Intencionalidade. Martins Fontes, São Paulo.

SEARLE, J.R. 1998. O Mistério da Consciência. Paz e Terra, Rio Janeiro.

STIGLER, J.W./HIEBERT, J. 1999. The Teaching Gap - Best ideas from world's teachers for improving education in the classroom. The Free Press, New York.

TAPSCOTT, D. 1998. Growing Up Digital - The rise of the net generation. McGraw-Hill, New York.

TOMELIN, H./GOMES F., J. (Orgs.). 2001. Educação: Gestão conhecimento e da aprendizagem. Editora UNA, Belo Horizonte.

TOMMASI, L.D., WARDE, M.J., HADDAD, S. (Orgs.). 2000 Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Cortez, São Paulo.

VARELA, F.J. et alii. 1997. The Embodied Mind - Cognitive science and human experience. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

VYGOTSKY, L.S. 1989. A Formação Social da Mente. Martins Fontes, Paulo.

VYGOTSKY, L.S. 1989. Pensamento e Linguagem. Martins Fontes, Paulo.

tiago. MATURNA R., H/VARELA G./F.J. 1997. De Máquinas e Seres Vivos - Autopoiese - a organização do vivo. Artes Médicas, Porto Alegre.

⁴Hofstadter, discutindo com rara perspicácia a diferença entre inteligência humana e artificial, assim se expressa: "Ninguém sabe por onde passa a linha divisória entre o comportamento não inteligente e o comportamento inteligente; na verdade, admitir a existência de uma linha divisória nítida é provavelmente uma tolice. Mas, certamente, são capacidades essenciais para a inteligência:

- responder a situações de maneira muito flexível;
- tirar vantagens de circunstâncias fortuitas;
- dar sentido a mensagens ambíguas ou contraditórias;
- reconhecer a importância relativa de elementos de uma situação;
- encontrar similaridades entre situações, apesar das diferenças que possam separá-las
- encontrar diferenças entre situações, apesar das que possam unificá-las
- sintetizar novos conceitos, tomando conceitos anteriores e reordená-los de maneiras novas;
- formular idéias que constituem novidades.

Aqui nos encontramos diante de um aparente paradoxo. Por sua própria natureza, os computadores são as criaturas mais inflexíveis, incapazes de desejar e obedientes às regras. Por mais rápidos que possam ser, são também ao mesmo tempo, a síntese da inconsciência" (2001:28)

⁵ SEARLE, J.R. 1995. Intencionalidade. Martins Fontes, São Paulo

SEARLE, J.R. 1998. O Mistério da Consciência. Paz e Terra, Rio Janeiro.

⁶ Pode-se usar como exemplo a impossibilidade de transmitir um segredo *ipsis verbis*: se reunirmos 20 pessoas em círculo e contarmos para o número 1 um segredo, e esta contar para a número 2 até ao número 2 o segredo chegará desfigurado, por vezes impossível de adivinhar. Mesmo que o quiséssemos, não somos capazes de "reproduzir" conhecimento informacional. Já se fizéssemos o mesmo experimento com 20 computadores teríamos em todos eles o mesmo "arquivo" gravado, porque permanece mera sintaxe codificada.

“A Sala de Aula como Pesquisa-Ação: Focalizando a Exclusão Social”

Márcia Regina Poli Bichara

Graduada em Ciências Sociais pela UNICAMP, Docente da Escola Salesiana São José e Mestranda em Educação pela UNICAMP.

Neste texto, pretendo discutir concepções de professor trazidas a partir do Pedagogo Espanhol José Contreras, na busca de uma compreensão maior de minha própria atuação como professora e de uma possível superação desta atuação no sentido de transformar minha prática em algo que tenha mais significado para mim e para meus alunos. Também pretendo discutir a concepção de História com a qual trabalharei. Esta discussão faz parte de uma pesquisa em nível de Mestrado, que venho desenvolvendo junto à Faculdade de Educação da Unicamp, desde o início de 2002.

Como professora de História da Escola Salesiana São José, em Campinas, há 12 anos, tenho como objeto de pesquisa as práticas de meus alunos de 6ª série, no que se refere aos conhecimentos e às sensibilidades produzidas face às diferenças étnicas e sociais e em particular no que se refere à questão negra.

Neste sentido, meu trabalho é uma pesquisa-ação, pois pretendo desenvolver dinâmicas junto aos alunos, na intenção de levá-los a refletir sobre a questão negra no Brasil e sobre as implicações que este tema pode ter no seu dia-a-dia. Colocando-me como professora e pesquisadora, sinto a urgência em buscar soluções para problemas sociais que fazem com que pessoas sofram por serem consideradas diferentes e por serem estas diferenças não aceitas em nosso mundo moderno.

Do “professor reflexivo” ao “intelectual crítico”

José Contreras, em seu livro “A autonomia dos Professores” avalia

o quanto a prática reflexiva (Schön) teria colaborado para que os professores se conscientizassem das implicações econômicas e políticas de sua prática de ensino e o quanto esta prática conduziria por si mesma a uma educação mais igualitária e libertadora.

Chamou-me a atenção este debate por ter participado destas discussões e até ter sido cobrada como profissional a ter uma postura reflexiva e concordo com o autor quando ele conclui que esta tendência, além de muitas vezes ter sido escolhida pelas instituições educacionais por puro modismo, não trouxe para o professor maior autonomia e o responsabilizou pelos males da educação. Uma concepção de professor como esta, individualiza a prática pedagógica de modo que o professor só tem o espaço da sala de aula para atuar, transferindo muitas vezes para os alunos, o peso da responsabilidade. Do outro lado, as instituições preferem controlar os professores por não considerá-los suficientemente capazes de resolver as complicadas questões impostas pelo trabalho educativo.

A racionalidade instrumental é apontada por Contreras como o que impede que haja um comprometimento do trabalho docente com a construção de um mundo mais justo. Tudo se reduz aos problemas imediatos de classe, sem colocar em questão as bases sobre as quais o ensino é sustentado.

O que propõe é uma mudança de paradigma em que os professores deixariam de se preocupar somente com os procedimentos burocráticos, deixando de se isolar em sala de aula e retomando o sentido de serviço público inerente à sua profissão. Ele deve desenvolver com os alunos as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem na escola e ao redor dela.

Aponta para outra concepção de professor: a de intelectual crítico Partindo de Giroux, mas questionando-o com base na experiência de Ellworth, define como:

“Profissional que participa ativamente para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo” (pág. 185).

Alerta para o fato de que se deve tomar cuidado para não impor aos outros aquilo que acreditamos ser libertador para nós, pois para eles pode não ser. O questionamento parte do fato de ser esta concepção

baseada na Teoria Crítica de Habermas, que traz uma idéia de universalidade não aceita por Contreras, por trazer o risco de opressão daqueles que não tenham a mesma formação sócio-cultural daqueles que porventura desejassem utilizar a metodologia proposta por este filósofo.

Segue então que, no ambiente escolar, devemos reconhecer as diferenças (e não procurar universalizar uma verdade única imaginando que tornará a todos “iguais”) e desenvolver uma sensibilidade moral a tudo o que suponha sofrimento humano.

Abandonar a racionalidade instrumental e tudo o que homogeneize e ter sensibilidade para com o outro com o qual convivemos diariamente, cuidando para que não seja oprimido por nossas certezas, pois o sujeito é aquilo que viveu e tais vivências se expressam nas suas emoções, interpretações, aspirações e ilusões.

Para isto, devemos reconhecer nossos limites e parcialidades na forma de compreender os outros.

Esta concepção de professor como intelectual crítico aproxima-se de meu trabalho na medida em que proponho desenvolver no aluno a problematização de uma questão séria de nossa sociedade que, de tão antiga na nossa História, é tratada pela maioria como natural: a exclusão da população negra pela cor, em nossa sociedade.

Porém, desde o início de minhas preocupações com as relações interétnicas em sala de aula, eu havia compreendido que mesmo que eu traga para a sala de aula o problema do racismo em nossa sociedade de uma forma racional, contando os males que o racismo traz em forma numérica, dificilmente eu conseguiria atingir os alunos e fazê-los refletir sobre sua própria posição acerca deste problema em seu dia-a-dia e, às vezes, em relação aos seus próprios colegas de classe. Não basta trazer o assunto para o campo da racionalidade. O problema se mostra mais complexo na medida em que atua nos sentimentos das pessoas manifestando-se em olhares diferentes, na rejeição dos corpos ou dos cheiros, na rejeição dos modos de ser diferentes, na dificuldade ou recusa de se estabelecer relações.

Penso, então, que esta mudança de paradigma traz a possibilidade de trabalhar com o que é historicamente vivido, imbricando racionalidade com sensibilidade, na tentativa de estabelecer relações diferenciadas em relação à questão levantada.

A concepção de História: Walter Benjamin e Edward Palmer Thompson

Em termos de ensino de História, busco autores que desvinculam a História da idéia de portadora absoluta da verdade e que rejeitam a racionalidade instrumental como organizadora do saber e do fazer histórico. Isto justifica a minha busca por meu interesse em Walter Benjamin, pensador alemão que viveu na primeira metade do século XX, em quem encontro um outro significado para minha atuação como professora. Trabalhando com uma linguagem narrativa e alegórica, trabalha de forma a não distanciar o sujeito do objeto, o ser vivido do ser que produz, evitando uma linearidade teórica e trazendo à tona as emoções, as sensibilidades e as experiências vividas.

O conceito de “Despertar” em Walter Benjamin, que é inspirador e nos permite a retomada da utopia. Nos traz a possibilidade da transformação das relações, de interromper o tráfego deste tempo moderno que é ao mesmo tempo novidade e ruína e que não respeita a pessoa humana, que nos transforma em autômatos incapazes de perceber o que há de errado ao nosso redor e incapazes de tomar uma atitude frente ao que nos incomoda.

Esta mudança de caminho se dá quando se abre a possibilidade de se trabalhar com o conceito de memória, pois, a partir dele, evitamos a separação entre o sujeito e o objeto, na medida em que permite a incorporação das sensibilidades e do que foi vivido.

Também permite que se traga um tempo que não é linear e sim um encadeamento de tempos, tempos descontínuos que trazem a ruptura e a possibilidade de mudança.

Por fim, que se trabalhe com contradições e não com verdades pré-estabelecidas. Por exemplo, muito se discute o quanto a escola reproduz o racismo. Os pesquisadores entram na escola, recolhem depoimentos que comprovem o que eles querem demonstrar e vão embora sem nada colaborar com as pessoas que participaram com a pesquisa. Só que as coisas não são tão simples assim. Quantas vezes eu me deparei com classes nas quais não se precisava chamar a atenção quanto às diferenças étnicas, pois elas mesmas denunciavam e se preocupavam.

Toda esta discussão me leva a reavaliar o que é pesquisa na escola e reafirma a necessidade de fugir de paradigmas que giram em torno de uma ciência cartesiana, que não é adequada quando se pensa no ser humano. Terei que trabalhar com incertezas em minha pesquisa, pois nada pode ser

pré estabelecido – as coisas são dadas nas relações entre as pessoas e o resultado é indeterminado. Se não partir desta premissa, corro o risco de querer ajustar a realidade aos dados que estão sendo buscados, perdendo-se de vista o que foi vivido pelas pessoas e até a veracidade da situação pesquisada. Usando uma frase de Contreras: “Não é o absoluto da razão, é o absoluto do ser humano”.

Outra questão que a leitura de Walter Benjamin traz é a possibilidade de trabalhar com a Memória Coletiva, trazendo vozes múltiplas e visões plurais de mundo. Eu gostaria que este trabalho não fosse fundado somente na minha pessoalidade, na minha percepção, mas que pudesse servir de veículo para que outras visões pudessem se manifestar, principalmente aquelas que possuem nos trazer a compreensão de que este mundo não é homogêneo, de que existem alternativas e de que existem saídas para os problemas impostos pela modernidade capitalista.

E, finalmente, a noção de Infância em Walter Benjamin. Para ele a criança é tão incompleta quanto qualquer ser humano adulto. Nós devemos aceitar nossa incompletude, nossos defeitos, sofreríamos menos. Além disso, a criança tem um olhar diferenciado, pois não se cristalizou na “naturalização” (isto é, no apagamento da história) diante da modernidade capitalista. Tem uma sensibilidade apurada, dirige sua percepção em relação a problemas que nós adultos já consideramos naturais. Ela tem a capacidade de se desconcertar diante das coisas. Decorre disto que devemos dar voz às crianças e não tratá-las como seres que ainda não tem condições de compreender e de opinar.

Outro historiador que orienta metodologicamente meu trabalho é Edward P. Thompson que se opõe às visões estruturalista, funcionalista, idealista e positivista de produção de conhecimento, buscando o diálogo entre sujeito e objeto no ato de produção de conhecimento, recuperando o outro do qual se fala e a subjetividade de quem fala.

Este autor não aceita a História como construção objetiva e sim como um conhecimento em construção e sempre provisório, que depende de quem questiona, do tempo do qual questiona e das ferramentas com as quais busca as respostas. Desse modo, o conhecimento histórico está ao alcance de qualquer ser humano que queira buscar respostas às suas indagações sobre o passado, inclusive o aluno.

A concepção de História de Thompson traz implicações diretas para a sala de aula, pois os alunos devem ser estimulados a compreender, em primeiro lugar, que os documentos que usamos em sala de aula são construções que trazem visões historicamente situadas e que ele deve estar dialogando com estes documentos, compreendendo estas construções ao

invés de tomá-las como verdade.

Também, neste exercício de compreensão de como se dá a construção da História, os alunos poderão perceber-se eles próprios como sujeitos históricos, capazes de pensarem sobre as questões, de tomarem posição, de questionarem as verdades pré estabelecidas. Entra aqui o debate sobre hierarquização dos saberes escolares, no qual refletimos sobre se a escola deve ser só reprodutora de saberes ou se pode ou deve também produzir saberes. A necessidade de aproximar vida e conhecimento e de trazer significados para o aprendizado nos leva a concluir que o aluno deve ser o sujeito de seu saber histórico.

Portanto, no papel de professores de História, cabe-nos abrir espaços para que as crianças façam sua própria trajetória de compreensão das coisas, que elas possam ligar o que elas percebem nas coisas com suas palavras, sem que tenham que elaborar abstrações de maneira forçada, reproduzindo conceitos destituídos de significado para elas próprias.

Urge, pois, como mediadores no processo educacional, possibilitar aos nossos discentes a ressignificação de suas sensibilidades e de suas visões de mundo, tanto na relação com o objeto pesquisado, como na retomada de suas (dos alunos) singularidades enquanto sujeitos comprometidos com a consciência do nós.

Bibliografia

- BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo, Cortez, 2002.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. "Imagens entrecruzadas de Infância e de produção de conhecimento Histórico em Walter Benjamin" in Faria Ana Lucia G. de Faria e outros (orgs.). *Por uma cultura da infância metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. RJ, Zahar, 1981.
- . *Costumes em comum*. SP. Companhia das letras, 1999.

‘A Responsabilidade Educacional da Família e da Escola’

Rosely Sayão

Psicóloga, Consultora em Educação e Colunista da Folha de São Paulo.

Vivemos em uma época em que o relativismo marca o nosso olhar sobre a sociedade, sobre a vida, sobre o mundo. Antes, tínhamos referências seguras que nos permitiam avaliar o que era bom e o que era ruim, o que era belo e o que era feio, o que era certo ou errado, o que fazia bem e o que não fazia, o que se esperava de um homem e como deveria ser uma mulher, qual o papel dos pais na educação dos filhos, qual a função do professor, dos estudos e da escola na vida das crianças e jovens, por exemplo. Essas referências não sobreviveram e, nas últimas décadas, tratamos de criar um novo olhar para nortear nossas ações.

À luz da psicologia educacional, do movimento escolanovista, de anseios democráticos e de respeito à criança, cada vez mais a escola buscou uma proximidade maior com as famílias dos alunos, na tentativa de efetivar uma parceria nessa nova abordagem educativa. Esse relacionamento foi iniciado com o intuito de beneficiar os alunos, de melhorar a qualidade do ensino praticado na escola e o aproveitamento na aprendizagem.

Mas, por motivos diversos, essa parceria foi desvirtuando, pouco a pouco, o objetivo inicial de mestres e pais, tanto quanto a responsabilidade e o objetivo educacional da escola e da família. O que era para ser benefício, tornou-se prejuízo.

A educação passou a ser compreendida como um bem de consumo, a escola passou a ser vista como uma prestadora de serviços, e os pais dos alunos como clientes consumidores. Grave engano, que estabelece distorções de todos os lados.

Um deles é o do papel do professor. Com formação específica para trabalhar com alunos um determinado conteúdo de conhecimento e sempre em grupo, o professor passou a ter de ser um pouco pai, um pouco mãe, um pouco psicólogo, um pouco assistente social, entre outros papéis, e ganhou a visão de que quanto mais individualizado o ensino, melhor para o aluno. A função principal da escola, que é a de trabalhar com seus alunos sempre no coletivo, foi perdendo seu sentido e valor.

Em contrapartida, os pais passaram a ser chamados para resolver problemas que o filho apresentava em sala de aula, a participar ativamente das tarefas escolares e do rendimento escolar dos filhos, e foram, muitas vezes, responsabilizados pelo chamado fracasso escolar dos filhos e pela indisciplina em sala de aula.

Pressionados por uma vida difícil e corrida, os pais passaram a exigir da escola cada vez mais, exercendo com maestria o papel de consumidor que paga e que, portanto, tem direitos de ser bem atendido.

E os alunos? Bem, como em todas as relações de poder, os mais fracos sempre arcam com o maior prejuízo. Enquanto escolas e famílias armam uma verdadeira batalha escondida sob o nome de parceria, os alunos vão, cada vez mais, perdendo seus direitos na relação com a escola, seu espaço, sua possibilidade de experimentar a vida no coletivo. Justamente ele, que deveria ser o protagonista da educação!

Qual a responsabilidade da escola na formação educativa de seus alunos? Além da transmissão crítica e reflexiva do conhecimento, a formação do cidadão. É responsabilidade da escola ensinar aos alunos as regras de convivência no espaço público, os valores morais sociais, o respeito à diversidade social e cultural, por exemplo.

E a responsabilidade educativa dos pais? Além da transmissão dos valores familiares, a formação da pessoa, do ser humano, que compreende as virtudes pessoais e a vida no espaço privado.

Qual a parceria possível considerando a especificidade do papel da escola e da família na educação? Temos um longo caminho a percorrer na construção desse novo tipo de colaboração que deve, sobretudo, ser pautada pelo respeito mútuo.

“Teologia e Educação: uma relação possível e necessária!”

Edson Donizetti Castilho

Licenciado em Filosofia e Pedagogia, Bacharel em Teologia, Mestre em Ciências da Educação pela UPS - Roma e Doutorando em Educação pela UNIMEP.

Introdução

O racionalismo trouxe a idéia de que as coisas com estatuto de verdade seriam aquelas que estão fora do âmbito da fé. Fez crescer também o sentimento de que a pessoa livre é aquela que consegue distanciar-se dos mandamentos e das doutrinas religiosas. A religião, longe de humanizar, leva as pessoas ao colapso e à escravidão. Assim, o homem religioso vive buscando as razões fora de si mesmo, perde-se na ambiguidade da angústia-sede de realização e projeta-se, de forma desesperada e medrosa, na busca de sentido em poderes alheios. A existência é castigo e as religiões são leis e imposições. A religião nada passa de “ópio do povo”. Deus “é o verdugo, suplicio infinito”, como queria Nietzsche. Ou Feuerbach para quem “para enriquecer Deus deve-se empobrecer o homem; para que Deus seja tudo, o homem deve ser nada”.

Sem negar o valor e os avanços trazidos por essa época da razão, das luzes, é preciso considerar também que a força das idéias lembradas não tornou-se, felizmente, um consenso.

“... na Europa, e somente a partir do século XVI, manifestou-se a pretensão do homem de gerir o mundo no lugar de Deus. Esse homem aspirou a outro triunfo: tornar-se amo e senhor da natureza através de uma ciência e técnica que também lhe confeririam poder sobre os

*outros homens em todos os continentes do planeta. O desejo de poder, de fartura e de crescimento, nos séculos XVIII e XIX, esperou indefinidamente por sua realização. Esse triunfo provisório – pelo qual multidões foram sacrificadas – foi chamado, pelos ricos e seus ideólogos, de ‘progresso’. Na primeira metade do século XX, a grande crise de 1929 e duas guerras mundiais recolocaram em questão esse otimismo”.*¹

Em nossos dias, depois de idas e vindas, alguns entendem que a mais urgente das tarefas humanas está na busca do sentido da existência. Realizar este intento não é um exercício de mera racionalidade. Essa tarefa, e assim pretendemos nós, passa também pelo enfrentamento da questão religiosa e o sentido do sagrado. O componente religioso, numa saudável perspectiva antropológica, coloca-se, dessa forma, como empenho pessoal na realização do sentido último da existência.

A escola e/ou a academia, em sentido amplo, estando entre os lugares privilegiados da busca e da construção do conhecimento, se conseguir vencer ranços de preconceitos, frutos da crença absoluta em algumas ideologias, superar fórmulas e teses anacrônicas que entendem ser proibido falar do “homo religiosus” e acolher o desafio de buscar um sereno e instigante diálogo entre fé e razão, ciência e religiosidade, permitirá sim um mergulho profundo na envolvente aventura, ontológica em sua base, da busca de sentido. Se em outros tempos foi diferente, a tendência atual no caminho de re-encontro e na re-descoberta do religioso

“deve partir hoje não de uma suposta ‘posse’ mas da ‘busca’”.

Assistimos em nossos dias o surgimento de um instigante interesse pela espiritualidade, pelo sagrado e por suas expressões religiosas. A dimensão mística estimula alguns, assombra outros, gera atitudes de admiração e de ânsia de milagres! As pretensões racionalistas não se confirmaram; pelo contrário, a sede de infinito continua fascinando homens e mulheres. O desejo de encontro com o “totalmente OUTRO”, imerso, mas não pertencente à ordem material - natural e profana! - é ideal incessantemente desejado pela humanidade.

O tempo urge e, de um certo modo, favorece essa atitude. Uma postura pluralista, marcada por um profundo ecumenismo, num contexto que pede o diálogo sereno e constante entre os saberes, deita bases suficientes para

que algumas questões relativas à espiritualidade e à uma compreensão da pessoa humana em sua dimensão transcendente ocupem um espaço maior também no âmbito acadêmico. No século XX, a partir da revolução científica, além do surgimento de ciências como a ecologia e a cosmologia, que permitem articular várias disciplinas, emerge a consciência da necessidade de reintegrar os objetos fragmentados pelo esquema do paradigma científico herdado da modernidade. Em função deste processo, novos paradigmas científicos se propõem a tarefa de restabelecer o sentido da unidade do conhecimento. O universo educativo se abriu para a perspectiva de novos sentidos, novas sensibilidades e competências exigindo novos olhares e cuidados. A interlocução profunda entre os saberes exige posturas abertas, e a vivência de um legítimo pluralismo pede o aprofundamento e clareza das identidades.

Os estudos de várias áreas indicam que a ciência vem revelando um significativo despertar para a questão do sagrado e para o valor das experiências religiosas no amplo espectro das buscas existenciais e do sentido da vida. Em âmbito educativo, a mera preocupação exclusiva com os denominados “conteúdos específicos” próprios de uma determinada disciplina, com a conseqüente falta de uma visão integral do ser humano, não favorece a construção de válidos processos de valoração, mente ao dizer que prepara para a vida, constrói medos e inseguranças fruto da fragmentação do conhecimento proposto e reflete não mais do que um imediatismo de quem se deixou seduzir pelos fortes apelos do mercado e se preocupa unicamente com o imediato (p.ex. exames vestibulares!). O sentido mais profundo que está no reconhecimento do “eterno que está em nós!” passa, muitas vezes, longe nas vagas e adestradoras-domesticadoras propostas educativas.

*“O homem somente se livrará dos temores quando houver reconstruído o conhecimento de si mesmo, retomando sua integridade física, emocional e espiritual, além do racional já hipertrofiado”.*³

Nessa linha, em se considerando que os espaços educativos tradicionais, centrados na lógica formal, reduzem o processo de aprendizagem à mera transmissão do conhecimento, utilizando-se primordialmente da visão, da audição e da linguagem verbalizada, dissociada dos processos vitais, sente-se a necessidade de propor processos cognitivos que contemplem uma nova visão de corporeidade-humanidade, onde os sentidos se apresentam

como vias para novas conexões com o mundo visível e, também, aquele místico - a inclusão da “ciência do mistério”³. No âmbito do aprofundamento da religiosidade isso pedirá um exercício de elaboração de novas linguagens e novas abordagens metodológico-pedagógicas.

É preciso acreditar que esta exigência de uma nova lógica que aproxime o processo de construção do conhecimento das vivências culturais e afetivas, das novas linguagens, das experiências religiosas e sentido ‘teologal’ da existência, pode ser alcançada, especialmente, por meio da linguagem simbólica, capaz de apropriar-se dos complexos códigos e campos semânticos do mundo, incluídas a religiosidade e as múltiplas manifestações do sagrado.

Essa visão mais ampla do universo educativo, como espaço-oportunidade para a formação da identidade pessoal, e o reconhecimento de um contexto sócio-cultural mais complexo e aberto à compreensão da totalidade da pessoa e suas relações, oferecerá as condições necessárias para que se viva uma abertura ao sentido radical da existência humana: o encontro, dentro de si mesmo, com o transcendente; a partir desse encontro, apropriando-se da existência, ir realizando o caminho de amadurecimento das opções fundamentais de vida na construção continuada de válidos processos de valoração. A escola, a família, as igrejas ajudarão o adolescente e/ou jovem a viver essa aventura provocando-os para que, entre outras tarefas humanizantes, eles possam formular em profundidade o questionamento religioso. Formular o questionamento e buscar as respostas, de forma responsável e comprometida.

O espaço de encontro com o sagrado e o referencial para a elaboração de contundentes questionamentos religiosos, voltando ao que afirmamos anteriormente, um distanciamento dos dogmatismos exacerbados que mantêm as pessoas na imaturidade da falta de convicções, uma superação do domínio racionalista que desfigurou a integralidade e beleza do ser humano afastando-o da possibilidade de “conhecer com o coração”, cometendo dois graves deslizes ao tornar, erroneamente, atéia a razão e irracionais os sentimentos e as emoções.

A atitude paciente e respeitosa dos educadores, capazes de argumentar e “gastar tempo” com os questionamentos formulados pelos adolescentes e jovens, sem querer impor doutrinas, ritos e fórmulas, administrando com sabedoria os conflitos inerentes à idade e busca juvenis, propondo valores e processos mais pela eloquência do testemunho do que pela truculência das palavras, acreditando que todo processo educativo “é obra do coração”,

são todos elementos que, alicerçados por uma conveniente e reconhecida competência profissional e profundidade intelectual, poderão ajudar neste caminho de reconhecimento do sagrado e re-nascimento do religioso no âmbito da educação.

Essa perspectiva, longe de assumir qualquer visão espiritualista do fato educativo, quer afirmar que o discurso pedagógico, pela sua própria essência gira ao redor do ser humano, ser “capaz-de-ser-pessoa”. Ser humano enquanto mistério, para o qual tendem as inúmeras indagações de cunho pedagógico, na tentativa de colher o essencial, a substância-finalidade mais profunda da educabilidade. E o fim da educação é a pessoa humana, necessitada de conhecer a verdade sobre si mesma, personalizar-se para que possa dinamicamente “vir-a-ser” cada vez mais, abrir-se para um horizonte ontológico-transcendente que a explique e a localize de forma significativa no mundo e sujeito de valor capaz de processar valorações. A escola deve buscar “educar (e educar-se nos seus membros!) para que seja alcançada a produção de sabedoria ativa, contrapondo-se essa, ao saber morto e às idéias inertes!”

A experiência vivida no hoje permite perceber que o presente não é nunca novo em sentido estrito e forte, a não ser a partir do momento em que abre possibilidades para tempos novos. Tem em si uma dimensão metatemporal, pois traz em si a potencialidade do agir e criar o novo. Os fins almejados estão já presentes na experiência concreta. Eles não podem ser perdidos de vista, não podem desaparecer do horizonte mais longínquo do processo educativo. Antes, devem dar a sustentação necessária para manter vivo o processo que se desenvolve no “hoje”. Não se pode desconsiderar aquilo que é constitutivo do ser, e já o era antes ainda do dever-ser! O que fundamenta a criação de um processo educativo é o ser-pessoa-humana. O é como fundamento originante e, ao mesmo tempo, o é como finalidade significativa a ser buscada.

O ponto de partida portanto é a pessoa humana, valor supremo, ser pensante e dinâmico, capaz de determinar suas próprias ações, seu modo de ser, produzir e atuar na sociedade e no mundo, que se percebe como “ser-em-processo” e “ser-de-relações” e por isso quer lutar contra as forças que desequilibram a vida humana.

Revisitando o conceito de educação⁴

O ponto de partida é uma elaboração aprofundada do conceito de

educação. Em rápida síntese apresentamos dois pressupostos que sugerem a possibilidade de uma relação mais intensa entre teologia e educação, abrindo até mesmo perspectivas para que se pense numa teologia da educação.

1. Educação e Transcendência

A filosofia da Educação situa muito bem a realidade educacional entre inúmeras realidades humanas, definindo-a como o aperfeiçoamento do ser humano a fim de alcançar a capacidade atual de agir e viver bem. Tratando-se agora de saber que tipo de aperfeiçoamento é (a diferença específica), ou qual a perfeição a ser alcançada, dizemos que:

- a) não é a perfeição da essência humana enquanto tal, por que o homem, desde o primeiro momento de sua existência como homem, tem já sua essência completa; doutra forma não seria homem;
- b) não é a perfeição adveniente da consecução plana do último fim do homem, porque esta só realiza na outra vida e por isso não pode caracterizar a educação, que, no conceito comum dos povos realiza-se nesta vida, através de um processo que termina depois de um certo tempo, depois que se adquiriu uma certa “perfeição”, pela qual se diz que tal homem já está “educado”;
- c) não é uma perfeição parcial do ser humano (o homem educado não é erudito, nem o artista, nem o atleta, nem o profissional), mas uma perfeição que atinge o homem todo e enquanto homem;
- d) positivamente consiste na plena capacidade atual de agir e de viver bem, capacidade esta que se consegue pelo desenvolvimento de todas as faculdades e potências humanas hierarquizadas e orientadas para agir BEM, isto é, de acordo com o fim último da vida humana.

Em síntese: A educação consiste essencialmente na formação do homem como ele deve ser e portar-se nesta vida terrena, em ordem a alcançar o fim sublime para que foi criado.

Há uma intencionalidade, entendida como finalidade, na vida, o que permite acolher a **RELAÇÃO QUE HÁ ENTRE EDUCAÇÃO E FIM ÚLTIMO**. Aqui estaria o espaço próprio para que se abram as portas de entrada da teologia no âmbito da educação:

Segundo ainda Santo Tomás de Aquino, “o que dá sentido a uma ação é o fim dessa ação”. Podemos concluir igualmente que o que dá sentido à vida humana é o fim último para o qual convergem os atos todos da vida

humana. O fim do último do homem configura, valoriza, orienta, informa a vida humana toda.

Donde vemos o encadeamento profundo entre educação, vida humana e fim último. Demos ao homem um fim último terreno e materialista, o teremos dado “ispo facto” um sentido naturalista (ou “naturalístico”) à sua vida toda; como decorrência podemos acolher um sentido de domesticação à educação humana.

Por isso, embora o fim imediato e especificador da ação educativa não seja o fim último do homem, há uma relação de dependência total daquela para este: “não há verdadeira educação que não esteja ordenada para o fim último do homem”: seria uma educação sem sentido, porque prepararia e formaria o homem para uma vida sem sentido e sem valor, porque não orientada para o verdadeiro fim último do homem.

A pergunta fundamental, portanto, é qual o fim último do homem? Nem a ciência experimental nem a filosofia podem dar uma resposta cabal: porque na história da humanidade Deus mesmo quis tomar a palavra neste assunto para revelar aos homens que ele os destinará para uma felicidade ultraterrena (fora portanto da alçada da ciência experimental) e sobrenatural (fora também do alcance da filosofia): participar de alguma maneira de sua vida divina, de seu conhecimento, amor e felicidade divina.

Seria uma recaída espiritualista? Não! A revelação é uma resposta real e concreta a perguntas humanas que são “as perguntas de todos os homens: de ontem e de hoje!”. A pedagogia, a teologia, não “injeta”/ “introduz” nos seus educandos algo exterior ou que lhes seja alheio; pelo contrário, ajuda-os a “dar à luz” muitas respostas. Respostas que estão vinculadas profundamente à sede de sentido para a existência.

O sentido portanto da vida humana concreta deriva todo desta “espantosa” revelação. Não só. A vida humana concreta não somente é orientada por Deus para o sobrenatural, mas é toda ela investida profundamente de uma realidade sobrenatural, de uma nova vida, quase uma nova alma, uma nova dimensão: A **GRAÇA SANTIFICANTE**, que torna o homem, com todas as suas faculdades capaz de viver uma vida de participação crescente na vida divina, e merecedor de alcançar após a morte o seu fim último sobrenatural.

O fato de Deus se avizinhar tão profundamente da humanidade, a participação incrivelmente generosa de Deus na história humana não somente dá um sentido “novo” à existência humana em sua relação cósmica, por lhe dar um fim último sobrenatural, mas lhe dá uma nova dimensão: a vida da

graça.

Poderíamos nos perguntar: quais os impactos dessa visão para a educação? Um novo sentido e a perspectiva de uma nova dimensão da vida humana concreta, dão logicamente um novo sentido e uma nova dimensão a educação, justamente porque esta consiste essencialmente na preparação e na formação do homem para viver plenamente a sua vida humana concreta. Uma educação que prescindisse da graça e da glória, que formasse o homem somente nas suas dimensões naturais para uma vida orientada para um fim natural hipotético, seria uma educação falha e ilusória, porque faltar-lhe-ia o essencial e o formal, o que lhe daria sentido: o sentido real e verdadeiro da vida humana concreta atual: que é de ordem sobrenatural.

Olhemos de forma mais detalhada as conseqüências da realidade sobrenatural da vida humana nos vários aspectos da realidade educacional: no sujeito da educação, nos agentes da educação e na finalidade da ação educativa.

2. O educando, filho de Deus.

O sujeito da educação é o ser humano enquanto não possui ainda o pleno desenvolvimento de todas as suas potências e faculdades vitais.

S. Tomás concebe a educação como conseqüência necessária da geração para a vida humana: o recém-nascido é um ser imperfeito; ora a natureza normalmente não produz um ser imperfeito sem a possibilidade, a exigência e a garantia de levá-lo à perfeição. A educação propriamente dita supõe portanto a geração e se inicia no momento em que aquela chega ao termo. Até aqui a filosofia da educação.

A revelação cristã nos faz descobrir na realidade concreta do ser humano que vem à luz na ordem atual da Providência uma nova vida e um novo nascimento e novas faculdades a desenvolver plenamente:

A nova vida é a vida sobrenatural da graça santificante. Na perspectiva cristã o novo nascimento é o batismo. As novas faculdades são as do novo “organismo” sobrenatural das virtudes e dons infundidos no batismo junto com a graça.

O homem fora criado por Deus e elevado desde o início à vida sobrenatural, e ornado com dons preternaturais. Transmitiria aos seus filhos aquela vida e estes dons junto com a mesma vida natural.

Desde então o homem só começa integralmente a viver depois de nascer para a vida da graça, o que se dá pelo batismo, o sacramento da “regeneração”, do segundo nascimento. É adesão!

Poderíamos, pois concluir com a magistral definição que Pio XI dá do sujeito da educação:

“O sujeito da educação cristã é o homem, o homem todo, espírito unido ao corpo em unidade de natureza, com todas as suas faculdades naturais e sobrenaturais, como no-lo dão a conhecer a reta razão e a revelação: por isso o homem decaído do estado original, mas remido por Cristo; e reintegrado na condição sobrenatural de filho de Deus, ainda que não o tenha sido nos privilégios preternaturais da imortalidade do corpo e da integridade ou equilíbrio das suas inclinações”

Convém refletir sobre algumas conseqüências pedagógicas que brotam desta definição. O sujeito da educação cristã tem uma vida sobrenatural a desenvolver, com meios e recursos sobrenaturais. Ele é realmente filho de Deus “gerado por ele para a vida da graça: pertence, pois, não somente a uma família humana, mas também a família divina dos filhos de Deus, isto é, a Igreja. Daí as conseqüências quanto aos agentes da educação, pois onde há paternidade sobre seres humanos aí há também autoridade e responsabilidade educativa. Daí também as conseqüências quanto à socialidade educacional: também no plano da graça o educando não é um isolado mas membro de uma sociedade sobrenatural que é mais que uma sociedade.

Bibliografia:

- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas, *A Construção Social da Realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*, Petrópolis: Vozes, 1985.
- ESPIRITO SANTO, Ruy Cezar do, *O renascimento do sagrado na educação*, 3a. edição, Papirus Editora, Campinas, 2001.
- GIANOLA, Pietro, *Teologia dell'educazione*, Torino, Lit. Gilli, 1956.
- GRUEN, Wolfgang, *O ensino religioso na escola*, 2a. edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1995.
- NANNI, Carlo, *L'attenzione educativa nella scuola*, in DELPIANO, Mario, *Educazione ed Scuola, Quale scuola per l'educazione*, LDC, Torino, 1995.

PAPA Pio XI, Divini Illus Magistr”, Encíclica de 31/12/1929 , Documentos Pontifícios, n. 7, Vozes, Petrópolis, 1956.

SILVA, Carlos Leoncio da, Fundamentos de uma educação integral, Petrópolis, Vozes, 1949.

SILVA, Carlos Leoncio da, Linhas fundamentais para uma teologia da Educação, in REB, n. 10, 352-369, 1950.

VICO, Giuseppe, I fini dell'educazione, Editrice La Scuola, Brescia, 1995.

Notas

¹ GARAUDY, Roger, *Deus é necessário?*, Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1995, p. 11.

² GRUEN, Wolfgang, *O ensino religioso na escola*, 2a. edição, Vozes, Petrópolis, 1995, p. 24.

³ ESPIRITO SANTO, Ruy Cezar do, *O renascimento do sagrado na educação*, 3a. edição, Papirus Editora, Campinas, 2001, p. 20.

⁴ Esta segunda parte do presente artigo é uma tentativa de síntese do pensamento do P. Carlos Leôncio da Silva, educador salesiano, a respeito da temática que envolve a relação da teologia com a educação.

‘Dificuldades de Decisão no Processo de Escolha Profissional’

Maria Ana Marabita Tavares de Oliveira

Graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional do Liceu Salesiano N. Sra. Auxiliadora. Mestre em Educação na área de Psicologia Educacional – UNICAMP.

O eixo central dessa pesquisa surgiu da necessidade de dirigirmos o olhar ao novo cenário que compõe o Mundo do Trabalho e o Mundo da Educação neste século^{XXI}, para verificarmos, de forma interativa, as interferências que poderão ter alguns aspectos internos e externos ao ambiente educativo, social e econômico, no poder de decisão de nossos jovens, inseridos neste contexto.

Elegemos como fio condutor para uma análise descritiva e exploratória, o levantamento de teorias vocacionais e a trajetória do mundo da educação, voltadas às necessidades atuais dos jovens deste século.

Percebemos em nossa busca de esclarecimentos através de embasamento teórico e levantamento de dados obtidos em projetos educacionais, que o ser humano necessita ter oportunidades, sobretudo educativas, que transformem seu potencial em competências, habilidades e capacidades de ser, conviver, produzir e decidir.

Ao tomar por base as argumentações anteriores encontradas na literatura tradicional sobre o processo de escolha e decisão, observamos que alguns teóricos sugerem um possível elo de ligação entre a bagagem do indivíduo, incluindo características hereditárias e uma variedade de forças culturais: colegas, pais, adultos significativos, sua classe social, a cultura do país e o ambiente físico.

Comparando as diversas teorias do desenvolvimento, percebemos que são os processos de interação do indivíduo com o meio, que possibilitam seu desenvolvimento vocacional mais consciente e satisfatório em relação as atividades ocupacionais.

Nesse contexto, a escolha de uma profissão deixa de ser simplesmente uma escolha de futuro para ser, também, a delimitação de um projeto. Um projeto pessoal de vida futura que deve considerar toda a problemática do processo produtivo e também contemplar todo o conjunto de variáveis internas ao indivíduo.

O processo de escolha na vida das pessoas não é algo estático, localizado e pontual; pelo contrário, é sempre um movimento de variáveis de análise, que se encontram e se interligam num contexto histórico-social determinado. Não representa um momento da vida, mas é o emergente de um suceder de escolhas que seguem ao longo do seu desenvolvimento.

Super, teórico desenvolvimentista, afirma que a escolha não é o fruto de um momento, mas se manifesta através de uma série de pequenas decisões tomadas ao longo da vida. É sempre gradual, produzida por uma série de outras escolhas menores. O modelo cognitivo de Piaget, associando as etapas do desenvolvimento cognitivo de Piaget, também valoriza o acúmulo das experiências de escolhas feitas no decorrer do desenvolvimento para que o momento de escolha profissional possa então ser normalizado como parte de uma rotina deste processo. É uma experiência acumulada, que daria aos indivíduos a possibilidade de amadurecimento para permitir, cada vez mais, escolhas complexas.

Para Maslow, dentro do aspecto das teorias de motivação, formulou a hipótese de que dentro de cada ser humano existe uma hierarquia de cinco necessidades: fisiológicas, segurança, sociais, estima e auto-realização.

A teoria da motivação de Maslow nos diz que se quisermos motivar alguém, precisamos entender em que nível de hierarquia das necessidades a pessoa está atualmente para podermos concentrar a satisfação de necessidades daquele nível ou acima dele. A conclusão natural da classificação de Maslow é que, de acordo com a estabilidade da situação econômica, algumas necessidades serão satisfeitas ou não.

Como contribuição à compreensão do processo de escolhas, apresentamos a tipologia de Holland. Em sua teoria aborda que no momento da escolha profissional a pessoa é o produto de interação de forças pessoais e culturais. Associa a escolha profissional a características de personalidade e ambientes físicos de trabalho.

As teorias elucidaram alguns de nossos questionamentos sobre o processo de formação e escolha profissional, uma vez que apontaram que os jovens diferem entre si em uma série de características, aptidões, interesses, ritmo de desenvolvimentos e condições sócio-econômicas.

A escola voltada para esse jovem, se empenhará no desenvolvimento pleno de suas aptidões, de seus valores pessoais, de seus interesses particulares, independente de sua classe social.

O educador nessa perspectiva, deverá ajudar os jovens a descobrirem essas características inatas, a relacioná-las com o mundo do trabalho e a “livremente” optarem por atividades ocupacionais, onde passam a realizar-se como pessoas e cidadãos.

Ampliando nossa busca de esclarecimentos passamos a contextualização da educação para o jovem deste século, baseada sobretudo no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que aponta a necessidade de se educar para o desenvolvimento humano, para valores e ao longo de toda a vida.

Acreditando que todo ser humano nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo, precisam ter oportunidades e serem preparados para fazer escolhas. O novo paradigma, ou seja, o novo modelo de ver, entender e agir educativamente, pode ser encontrado no conceito de desenvolvimento humano, idéia que parece destinada a nuclear as propostas curriculares no século XXI.

“(…) O que importa, agora, é o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões. Todo ser humano, nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver o seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades. Aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida depende das oportunidades que teve e das escolhas que fez. Portanto, para desenvolver o seu potencial, as pessoas precisam ter oportunidades e serem preparadas para fazer escolhas.

As oportunidades, em termos de saúde, alimentação, habitação, vestuário, transporte, trabalho e renda, são fundamentais na vida de uma pessoa. Porém, nada contribui tanto para o desenvolvimento do potencial do ser humano como as oportunidades

Educativas. Somente as oportunidades educativas, ou seja, o ato de educar, transformam o potencial de um ser humano em competências, habilidades e capacidades de ser, conviver, produzir e aprender de forma contínua.

Porém, não basta que o jovem receba oportunidades. É preciso que diante delas, ele saiba decidir o rumo a seguir, ou seja, tomar decisões fundamentadas, tenha bons critérios, para avaliar e decidir” (Antonio Carlos Gomes da Costa- Programa Cuidar- 2000).

No mundo globalizado, marcado pela abertura dos mercados e pela am-

plitude do processo educativo, acreditamos na necessidade de contribuirmos para a formação de jovens solidários, autônomos e competentes.

Ao considerar os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender, visamos formar o jovem como um ser integral, apto a aproveitar, ao longo de toda a sua vida, as oportunidades do novo mundo do trabalho e a dominar competências e habilidades mínimas para viver e conviver numa sociedade moderna.

Este ideal de adolescente necessário no século XXI, está prefigurado no panorama legal, na Lei 9394, de 20 de dezembro de 96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): “assegura a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar conhecimentos, aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico”.

Percebemos também que necessitamos investigar quem é esse jovem brasileiro, com quem queremos criar vínculos de oportunidades para satisfazer suas expectativas pessoais e profissionais.

Aproveitamos a oportunidade de identificar e analisar o ideário dos jovens brasileiros, suas características, problemas e expectativas, através do Banco de Dados do Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM- 2001, aplicado a 1.600.000 jovens.

A análise do questionário sócio-econômico permitiu-nos conhecer a percepção dos jovens sobre aspectos que influenciam sua formação pessoal e escolha profissional.

O ideário dos jovens do ENEM 2001, demonstrou que são jovens comprometidos em valores e princípios morais quando claramente apresentam a dimensão da fé em Deus, o crédito na instituição família e a necessidade da honestidade e amizade. Demonstraram preocupação com seu projeto de vida quando expressaram a necessidade do estudo para um caminho de trabalho. Possuem clareza na dimensão de hierarquia social e das necessidades prementes decorrentes do papel que ocupam na sociedade como indicador de uma oportunidade de melhor escola ou trabalho.

Percebemos na seqüência de respostas que esses jovens receberam conhecimentos gerais que fizeram com que se posicionassem como cidadãos quanto a questões importantes para sua qualidade de vida pessoal e coletiva. Por outro lado registraram a necessidade de um olhar diferenciado para o contexto do jovem que trabalha e estuda e que possui direitos iguais de oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Os dados do questionário sócio-econômico representam importante fonte

de pesquisa, como contribuição no processo educativo quando reúne elementos que permitem análises que interferem de modo direto e incisivo no desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

Dentre as novas propostas educacionais, o ENEM permite mudanças frente aos desafios deste novo século, voltado para oportunizar o desenvolvimento de jovens competentes, capazes de compreender o mundo atual e interagir com os outros de forma construtiva.

Enfatizamos a necessidade de caminharmos no Brasil, para uma sociedade cujas estruturas econômicas, sociais e políticas sejam voltadas para possibilitar o acesso a todos os seus membros a um conjunto de condições mínimas de bem estar e dignidade.

Apointamos como um dos caminhos a busca de um novo fundamento ético para nossa maneira de ver, de entender e de agir no enfrentamento das desigualdades sociais, baseado na dignidade da pessoa humana.

Acreditamos que apesar das determinações econômicas, dos condicionamentos sociais e das influências culturais de seu meio e de seu tempo, a pessoa é também autodeterminação, consciência, liberdade e responsabilidade.

Só a pessoa humana é capaz de conhecer, de atuar transformadoramente, de ser livre, de amar, de criar, de sonhar, de projetar e de fazer circular sentido, de auto e co-realizar-se.

Portanto, frente a esses desafios, perguntamo-nos:

Que jovens queremos formar?

Um jovem dotado de três características básicas: autônomo-com critérios para avaliar e decidir por si mesmo; solidário - capaz de ter altruísmo e preocupação pelo outro; competente- capaz de aprender a conhecer, preparado para ser um caçador de conhecimento, com o desejo de educar-se constantemente; capaz de aprender a fazer, preparado para enfrentar e superar experiências sociais; aprender a conviver, preparado para se relacionar com os outros e com o ambiente e aprender a ser, que é a relação do jovem consigo mesmo, preparando e fortalecendo sua identidade, auto-estima, auto confiança e autodeterminação.

“A pessoa é uma realidade em processo imersa, ao mesmo tempo, no cotidiano e na história. Jamais pode ser encarada com um dado definitivo, uma realidade fechada em si mesma. O desenvolvimento permanente de seu potencial faz parte de sua condição e de sua vocação,

ou seja, do seu modo específico de ser no mundo.”

Antonio Carlos Gomes da Costa

Ao educador do século XXI cabe uma nova relação com quem está aprendendo, passando do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando.

Compartilho minhas certezas, incertezas e reflexões para novas buscas, com todas as pessoas com crença no amanhã, com crença na capacidade de transformar, com crença no ser humano, como ser de relação e de mudança.

“ O importante não é estar ali ou aqui, mas ser.

E ser é uma ciência delicada feita de pequenas grandes observações do cotidiano, dentro e fora da gente.

Se não executamos essas observações, não chegamos a ser.

Apenas estamos e desaparecemos.”

“O Mercado de Trabalho: Quais as Perspectivas de Emprego e Renda para Adolescentes de Baixa Renda”

Antonio Carlos Miranda

Graduado em Pedagogia, Coordenador Pedagógico da Escola Salesiana São José/CPDB, Mestre em Educação pela UNICAMP, Docente do Centro UNISAL – Americana.

Os resultados da pesquisa quantitativa sugerem a factibilidade do ensino profissionalizante básico para adolescentes a procura do primeiro emprego, como estratégia de trabalho e renda, principalmente diante das exigências do mercado de trabalho. No entanto, devemos esclarecer que os resultados da pesquisa estão intrinsecamente ligados a um ensino profissional de longa duração (dois anos e meio de curso em média) e a áreas da indústria.

Um dos objetivos da dissertação foi encontrar fatores que poderiam ou não influenciar na capacidade destes adolescentes empregarem-se, de fato encontramos alguns elementos que se mostraram significativos. Primeiramente, na análise global dos entrevistados mediante o cotejo dos grupos que trabalham versus não trabalham (n=96), encontramos as variáveis que não eram homogêneas entre os grupos e posteriormente as confirmamos como determinantes para estes adolescentes conseguirem ou não se empregar. A idade ($P=0,0002$) próxima do alistamento militar, parece ser a de maior predomínio no fator de emprego, pois apesar de egressos com idade de 16 anos serem empregados, nota-se através da moda a concentração da idade em 18 anos no grupo que trabalha. E confirmando esta variável como forte influência para se conseguir emprego, no grupo que não trabalha a idade aparece também de forma significativa, contudo,

como um fator inibidor da contratação ($P=0,03$). Outra variável encontrada nas notas finais ($P=0,09$) indicando uma tendência no grupo que trabalha a ter um desempenho melhor no curso, expresso inclusive pela média final de 7,4 e a renda per capita ($P=0,03$) sugerindo que o grupo que trabalha tinha uma certa urgência de ajudar a família com 0,85 s.m. per capita mensal; e ainda de contrapartida a variável estudam atualmente indicando significativamente ($P=0,01$) que o grupo que não trabalha se dedicava quase que exclusivamente ao estudo, 100% deles estavam estudando na época da entrevista.

Posteriormente, na análise isolada do grupo que trabalha, deparamos com o fator de influência: ser profissionalizado se constata em 82% dos casos que esta variável foi um fator preponderante para a efetivação do vínculo empregatício, sendo que este índice chega a quase 100%, quando perguntado aos egressos que trabalham na própria área de formação, sustentando que a ocupação de um posto de trabalho está cada vez mais ligada à qualificação profissional. Esta variável na comparação dos grupos (trabalham na área versus fora da área) resultou em um $P=0,003$, porque cerca de 35% do grupo que não trabalha na área, não considerou este fator como importante na procura do emprego. Cabe salientar que este grupo, provavelmente faz parte dos que trabalham nas atividades de comércio e serviços, que não exige conhecimentos da área técnica e industrial.

Também no grupo que trabalha, a escolaridade aparece em quase 70% dos casos, sugerindo que parte dos egressos tem uma tendência a dicotomizar a educação formal e educação profissional, de uma forma reducionista priorizando a profissionalização como único elemento definidor do emprego.

Em geral, quando analisamos os resultados, a priori, procuramos as variáveis que são significativas nas estratificações. Contudo, não ser significativo não representa necessariamente que a variável não é importante. Exemplo: a variável acima descrita, escolaridade, como o índice é elevado em ambos os grupos (na área versus fora da área) não existe P significativo, porque há uma certa concordância entre os grupos de que esta variável influencia no momento de se estabelecer um vínculo empregatício.

Quando separamos a análise por cursos e pensamos nas especificidades dos mesmos, a informática, coincidentemente acabou sendo contemplada como o item mais importante pelos egressos dos cursos de Eletricidade Industrial e Desenho de Máquinas, representando respectivamente a influência da Informática nas áreas de Automação Industrial e Informática Científica, e ainda aparecendo como fator de integração entre os demais conhecimentos

considerados importantes na pesquisa como: CEP, CAM, CAD, CLP, CNC, entre outros. No curso de Mecânica Industrial o item com maior frequência foi o de operação de máquinas convencionais com 53%, podendo estar diretamente ligado ao baixo índice de reconversão tecnológica de pequenas empresas no ramo metalúrgico, mas que infelizmente não encontramos dados que confirmassem essa tese na bibliografia pesquisada.

Do grupo pesquisado que não trabalha, os fatores elencados por eles como decisivos foram: idade ($P=0,03$), já mencionada anteriormente e falta de experiência ($P=0,09$) indicando uma sutil justificativa significativa para a condição de desemprego.

Com os fatores de influência classificados sumariamente na pesquisa quantitativa, passamos a fazer daqui para frente uma série de inferências e analogias com a literatura e com a prática diária do mercado de trabalho, a fim de clarificar e tentar entender os resultados do estudo.

O adolescente egresso do CPDB tem como pano de fundo as instabilidades próprias da sua faixa etária e condição social, acrescida a estas dificuldades a baixa perspectiva do primeiro emprego. Segundo as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001) houve um declínio, nos últimos dez anos, do percentual de jovens entre 15 e 17 anos detentores de empregos formais, principalmente devido a exigência da escolaridade. Aumentando para 28% os postos de trabalho que exigiam escolaridade média e diminuindo para 22% dos postos para escolaridade básica. Sendo que na década de 90, 18% dos jovens que procuraram emprego não encontraram, contra 8% na década de 80.

Atualmente, as empresas do ramo industrial oferecem um número reduzido de postos de trabalho, o que naturalmente as tornam mais exigentes quanto à idade e a qualificação técnica, sendo muito comum à aplicação de testes práticos e teóricos com número de candidato superior ao de vagas oferecidas. Apesar das atividades de profissionalização do CPDB serem desenvolvidas exclusivamente na área industrial, foi apurado um índice de 48% (26/54) de egressos empregados fora da área de formação, destes 85% (22/26) exercendo atividades no ramo do comércio e de serviços, talvez pelo oferecimento crescente de vagas e a pouca exigência em habilidades específicas. E que segundo Harvey 1998, esta tendência exagerada pela passagem para o setor de serviços e pelo alargamento da “massa cultural”, tem sido de aumentar as desigualdades de renda, uma vez que este setor da economia, tradicionalmente, mantém uma política de salários baseada na baixa remuneração e rotatividade de pessoal.

Com cerca de 67% das famílias dos pesquisados que trabalham ganhando até 1 s.m. per capita mensal, podemos supor que quanto maior a necessidade financeira da família e do adolescente, maior certamente será a determinação na procura e aceitação do emprego. Os ganhos auferidos pelos adolescentes profissionalizados alteram a constituição da renda destas famílias de forma positiva em relação à renda per capita familiar no período de estudos do egresso no CPDB, muitas vezes, supera a renda do pai ou até mesmo passa a ser a única fonte de renda da família. Logo, o ganho mensal é muitas vezes decisivo e conduz este jovem ao trabalho exercendo uma influência fragilizadora, pois a necessidade financeira pode impelir o jovem a desempenhar atividades fora da área e ainda fazê-lo se sujeitar a qualquer remuneração.

Em contrapartida, temos 52% trabalhando na área de formação, todavia, a literatura consultada não confirma que exista uma dependência direta entre qualificação e emprego juvenil. De acordo com Brígido, 2001, a França na década de 80 passou por uma crise com educação profissional quando começou a constatar através de pesquisas que 60% da população trabalhadora não colocava em prática, em seus trabalhos, os conhecimentos adquiridos em sua formação. Esta mesma porcentagem é citada por Ricci, 2001, para os trabalhadores brasileiros que possuíam título universitário. Apesar dos índices descritos acima serem resultados em outros níveis de ensino e até em outro país, não podemos afirmar que o resultado do nosso estudo, 52% (28/54) dos egressos trabalhando na área de formação, contraria a literatura ou se será alterado no decorrer do tempo, afinal, estes egressos estão praticamente no seu primeiro emprego e existe uma infimidade de fatores cercando esses jovens, desde instabilidade econômica até a própria vivência de cada um em descobrir novas perspectivas.

Estes egressos que trabalham na área procuraram emprego em empresas que desenvolvem atividades em segmentos relacionados à própria formação, indubitavelmente com o intuito de colocar em prática os conhecimentos técnicos apreendidos, pelas melhores condições de trabalho oferecidas e ainda pela intenção de continuar os estudos nesta atividade (cerca de 93% manifestaram a intenção de fazer cursos de especialização e 87% curso superior). Naturalmente que esta seletividade faz com que o tempo médio de empregar-se aumente, sendo diretamente proporcional a exigência do jovem, por isso o egresso que trabalha fora de sua área de profissionalização, em média empregou-se na metade do tempo dos egressos empregados na área.

O agravante das condições do trabalho destes jovens, conforme o

Secretário do Desenvolvimento e Trabalho de São Paulo, Márcio Pochmann, 2001, comenta que o trabalho juvenil é o mais atingido pelos postos de trabalho precário, aquele que não oferece estabilidade, em que a renda é baixa, reservando aos jovens a parcela mais insegura do mercado de trabalho, onde as regras de contratação são mais flexíveis. De um lado, as políticas públicas conduzem a precariedade do trabalho juvenil e, de outro, a adoção da ideologia da responsabilidade individual no desempenho pessoal, o que coloca o indivíduo como principal culpado por não possuir a qualificação necessária para o posto de trabalho.

Nossa pesquisa revela que os salários dos que trabalham se concentram na faixa de 1 a 3 s.m, sendo que 70% estão formalmente registrados em carteira, o que vem corroborar com as afirmações feitas sobre a precariedade do trabalho juvenil. A situação precária de emprego e renda da família do adolescente profissionalizado no CPDB, não é diferente, os resultados obtidos na pesquisa revelam uma média de 1,11 salários mínimos de renda per capita mensal na família, (0,85 (0,18-3) s.m. e 5 (3-8) pessoas no grupo que trabalha versus 1,13 (0,19-5,75) s.m. e 4 (2-9) pessoas no grupo que não trabalha), o que representa aproximadamente U\$ 3,03 por dia, faixa que o Ministério da Educação e Desporto em seu relatório de Desenvolvimento da Educação no Brasil, 1996, considera situada abaixo da linha da pobreza.

A condição de emprego dos principais provedores da família destes egressos revela índices de 40% dos pais e 25% das mães que trabalham com registro na carteira, exercendo funções de baixa remuneração. Esta realidade apontada pelo nosso estudo, também é motivo de preocupação na composição do quadro metodológico para mensurar a condição de emprego que a Fundação Seade e o Dieese realiza através da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), na qual apenas cerca de metade dos trabalhadores é contratada segundo as regras vigentes, tendo acesso às garantias oferecidas pela legislação do trabalho. Todavia, a grande maioria está submetida à alta rotatividade, baixos salários e jornadas de trabalho extensas.

O assalariado sem carteira de trabalho assinada e o trabalho autônomo constituem parte expressiva do conjunto de ocupados, cuja precariedade de inserção decorre da falta de acesso ao contrato de trabalho padrão, da continuidade da relação de trabalho e da instabilidade de rendimentos. A elaboração da pesquisa da PED (DIEESE, 2001) considera os comportamentos típicos de um mercado pouco estruturado, com grande disponibilidade de mão-de-obra, dinamizado por uma estrutura produtiva

marcada por grandes diferenças entre as empresas (tamanho, tecnologia, participação no mercado, etc).

Ademais, outro fator que poderia inviabilizar o curso profissional seria a defasagem escolar, a qual alcançou entre os pesquisados índices de 85%, mas não representou impedimento na continuação da vida acadêmica do egresso, e concomitantemente, não interferiu na formação profissional mais específica dos cursos de profissionalização do CPDB, vistas as médias finais (7,4 para o grupo que trabalha e 5,3 para o grupo que não trabalha). A totalidade dos alunos, ao sair do CPDB, estava estudando, sendo que a frequência na escola pública está diretamente ligada às exigências de matrícula do aluno no curso profissional. Entretanto, no ano seguinte, livres da exigência em continuar estudando, cerca de 93% não pararam. E quando checamos a possibilidade de continuidade dos estudos acadêmicos em níveis superiores, esta foi manifestada em cerca de 85% das respostas dos egressos, que vislumbram fazer cursos em áreas afins como automação e controle, mecatrônica, engenharia mecânica, entre outras. Certamente a profissionalização foi um dos instrumentos que colocaram o adolescente não só em contato com o mundo do trabalho, mas também, abrindo um novo horizonte de superação das dificuldades acadêmicas, criando inclusive a possibilidade de realizar o curso superior, possibilidade esta limitada na condição financeira do entrevistado.

O Censo da Educação Profissional de 1999 aponta o aumento do interesse da iniciativa privada por esta modalidade de ensino, talvez incitados pela falta de regulamentação curricular na educação profissional básica, que possibilita a abertura indiscriminada de cursos livres, cujos objetivos vão da filantropia à exploração da educação para a obtenção de lucro. Esta “qualificação profissional” não regulamentada atrai principalmente a classe trabalhadora de baixa renda, invariavelmente mediante um ônus financeiro, pois escolas públicas ou privadas de formação profissional com gratuidade integral em Campinas, tem uma demanda reprimida em relação às vagas, a exemplo do CPDB que no ano de 2001, registrou 750 inscrições para 240 vagas.

Sabemos que as práticas educacionais são permeadas, historicamente, pelas contradições, ambigüidades e discontinuidades, o que levou a desenvolver ainda hoje na prática da profissionalização um atendimento quase que exclusivo das camadas populares, neste segmento da educação brasileira. Sistema este, pouco atraente para as classes mais privilegiadas, pois, somente a educação profissional básica ou de nível médio não oferece os requisitos para a continuidade dos estudos em níveis superiores. Se o

sistema de educação formal destinado aos filhos dos trabalhadores não cumpre com sua função, levando ao distanciamento das classes sociais e acobertando as desigualdades, podemos inferir que dentro das propostas de qualificação profissional existentes, são reproduzidos os mesmos modelos da escola formal, estabelecendo diversos níveis de qualificação profissional, o que gera dentro da própria faixa de pobreza um escalonamento qualitativo na formação profissional de cada indivíduo.

Notadamente, a história revela que a cada decreto ou lei referente ao ensino formal são também incluídas determinações relativas ao ensino profissional. E é no bojo dessas normas que encontramos a discriminação e o caráter de classes que são inerentes das políticas educacionais no Brasil. Portanto, a educação fundamental e a educação profissional básica em uma perspectiva de desenvolvimento social das camadas mais empobrecidas das áreas de transição ou dos bolsões de pobreza se apresenta como uma das poucas alternativas, mas não uma garantia de ascender socialmente através da aquisição de conhecimentos técnicos e habilidades específicas no campo profissional. Nesta ótica, o fator ótimo seria, não dicotomizar as ações destes níveis de educação, mas que fossem complementares e concebidas como trabalho educativo, que tem suas concepções fundadas nas relações sociais.

Com isso, finalizamos que para adolescentes de baixo poder aquisitivo à formação profissional pode ser fundamental como ferramenta na formação do cidadão e na formação de valores da mesma maneira que o esporte, que atividades complementares ao ensino formal como desenho, arte, teatro, música, entre outras. Enfim, a pesquisa quantitativa e qualitativa revelaram a fortíssima influência do ensino profissionalizante no cotidiano de todos os pesquisados, inclusive nos egressos que “pareciam” não estar utilizando a teoria ou prática desenvolvida no curso, porque não estavam trabalhando ou não estavam na área. No entanto, houve uma certa unanimidade em descobrir que a convivência na escola, a disciplina, o companheirismo nas dificuldades e na busca de soluções, etc., marcaram favoravelmente todos os que responderam a pesquisa e este benefício transcendeu a própria aprendizagem do curso profissionalizante, ou seja, demonstrou que o adolescente precisa estar ativo, sob orientação e com todos os direitos de qualquer cidadão para formar uma sociedade digna e justa.

‘O Papel da Família na Prevenção das Drogas Lícitas’

Carlos Alberto Prado

Docente de História do Liceu Salesiano N. Sra. Auxiliadora e Pós-graduando em Educação Social pelo UNISAL.

Vera Lúcia de Oliveira

Docente em Ciências Biológicas do Liceu Salesiano N. Sra. Auxiliadora e Pós-graduanda em Educação Social pelo UNISAL.

As drogas são um dos maiores poderios econômicos do planeta. O cigarro, as bebidas alcoólicas, e medicamentos como analgésicos, anti-depressivos, soníferos e anfetaminas rendem bilhões de dólares em todo mundo. Mas, como são drogas legalizadas pelo menos geram impostos, enquanto que as drogas ilícitas, dão altos lucros para os traficantes, e são livres de quaisquer impostos.

O problema das drogas afeta profundamente as pessoas com elas envolvidas, suas famílias e grandes parcelas da sociedade, é agravado por um contexto social, econômico, político e cultural que gera esvaziamento do sentido da vida, desespero, fugas e busca ilusória do prazer.

As políticas públicas do Brasil e de muitos outros países têm concentrado suas energias na repressão às substâncias ilícitas e a seus usuários, mas nada têm feito no campo da prevenção ao seu uso e da educação para a saúde e quase nada para eliminar as verdadeiras causas da disseminação de todos os tipos de drogas. As campanhas publicitárias preventivas, parecem ter tido pouco efeito além de provocar um certo medo das drogas ilícitas, com o risco até mesmo de provocar curiosidade em experimentá-las. Já as drogas lícitas, em particular o cigarro, o álcool, os solventes e medicamentos que causam dependência, como as anfetaminas, não têm merecido a devida atenção.

O cigarro, uma das drogas lícitas de maior impacto, mata cerca de 3 milhões de pessoas em todo mundo e este número tende a ser crescente. Segundo a OMS, se esta tendência não for revertida nos próximos 30 a 40 anos (quando os jovens fumantes de hoje atingirem a meia idade), a epidemia tabagística será o responsável por 10 milhões de mortes ao ano, sendo que 70% delas ocorrerão em países desenvolvidos.

A OMS estima ainda que até o ano 2025, o tabagismo matará um total de 500 milhões de pessoas da população atual, sendo que deste montante, 200 milhões corresponderão às crianças e adolescentes de hoje. Cerca da metade destas mortes atingirão pessoas entre 35 e 69 anos de idade, que perderão em média 20 anos de vida.

Segundo o Banco Mundial, o vício do cigarro gera uma perda mundial de 200 bilhões de dólares por ano :

- > sobrecarga do sistema de saúde, com o tratamento de doenças
- > mortes precoces de cidadãos em idade produtiva;
- > maior índice de aposentadoria precoce;
- > faltas ao trabalho de 33 a 45% a mais;
- > menor rendimento no trabalho;
- > mais gastos com seguros;
- > mais gastos com limpeza, manutenção de equipamentos e reposição de mobiliários;
- > maiores perdas com incêndios;
- > redução da qualidade de vida do fumante e de sua família.

As campanhas publicitárias deste tipo de mercadoria têm como base o desejo. O apelo é sempre algo que desejariamos. Tudo é feito para associarmos nosso desejo ao produto que num passe de mágica nos possibilitaria alcançá-lo. Aí, quase sem querer, começamos a desejar o próprio cigarro que está sendo anunciado.

O álcool, outra droga lícita, é uma bebida consumida com naturalidade até em festa de família, e o resultado disso é que o abuso do álcool vem se tornando um grave problema entre os jovens brasileiros.

Além dos inúmeros acidentes de trânsito e da violência associada a episódios de embriaguez, o consumo de álcool a longo prazo, dependendo da dose, frequência e circunstâncias, pode provocar um quadro de dependência conhecido como alcoolismo. Desta forma, o consumo inadequado do álcool é um importante problema de saúde

pública, acarretando altos custos para a sociedade e envolvendo questões médicas, psicológicas, profissionais e familiares.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece restrições para publicações destinadas ao público infanto-juvenil, que não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas.

Proíbe também a venda de bebidas alcoólicas às crianças e aos adolescentes menores de 18 anos, mas não é isso o que se pratica nos bares ou lanchonetes de qualquer cidade brasileira. Os comerciantes e os pais simplesmente desconhecem” essa lei.

No caso das drogas medicamentosas, o uso abusivo de muitas delas, pode desencadear quadros de dependência. Existem medicamentos capazes de diminuir a atividade de nosso cérebro, os chamados barbitúricos (calmantes e sedativos), no caso desses medicamentos, a lei brasileira exige que eles só sejam vendidos nas farmácias com receita médica, para posterior controle pelas autoridades sanitárias, mas muitas vezes, não é isso o que ocorre na prática.

O uso abusivo que se registrou de medicamentos como o Optalidon e o Fiorinal, por exemplo, levaram os laboratórios farmacêuticos a modificarem as fórmulas destas drogas, e retirá-las do mercado.

Até recentemente também era comum os médicos prescreverem receitas que continham benzodiazepínicos, para tirar o “nervoso” produzido pelas drogas que tiram o apetite. Atualmente a legislação não permite essa mistura, mas há um verdadeiro abuso por parte dos laboratórios nas indicações destes medicamentos para todos os tipos de ansiedades, mesmo aquelas que são normais, isto é, causadas pelas tensões da vida cotidiana. Essas drogas também são controladas pelo Ministério da Saúde.

Os xaropes, são formulações que contêm grande quantidade de açúcares e uma substância medicamentosa que vai trazer o efeito benéfico desejado pelo médico, no caso de tosse, por exemplo. Existem xaropes onde o medicamento ativo é a codéina ou o zipeprol, e esses quando do uso abusivo, também levam a dependência. A codéina é uma substância que vem do ópio e o zipeprol é uma substância sintética que foi proibida de ser fabricada e comercializada no Brasil.

No caso das anfetaminas, drogas que estimulam o cérebro a trabalhar mais depressa, levando também a perda do apetite e do sono, verifica-se um consumo maior dessas drogas entre as mulheres.

A adesão a esses medicamentos pelo público feminino exprime com grande eloquência a obrigação social imposta às mulheres de caber num certo modelo físico, a magreza obrigatória, e embora sejam substâncias vendidas mediante receita médica, conseguir uma receita ou comprar o produto é muito fácil.

Uma outra droga que está sendo difundida no Brasil, especialmente entre frequentadores de academias é a Efedrina.

Consumida em cápsula, comprimido ou chiclete, contendo substâncias estimulantes com efeitos similares aos da anfetamina, é uma droga presente em alguns suplementos dietéticos, como o Xenadrine. Age no sistema nervoso central, provocando uma descarga de adrenalina, cujos efeitos são aumento de batimentos cardíacos e elevação da pressão arterial. Ao estimular o metabolismo, aumenta a queima de gorduras e mascara o cansaço, provocando sensações de vitalidade e euforia. Além de danos físicos (podendo chegar ao derrame e infarto), seu uso continuado causa riscos psiquiátricos, levando à depressão, pânico e até surto psicótico grave.

Entre as drogas lícitas estão também os anticolinérgicos (chá de lírio, saia branca, trombeta e medicamentos como artane, akineton e benty) que atuam principalmente produzindo delírios e alucinações, sendo que estes efeitos dependem da personalidade da pessoa e de sua condição. Os anticolinérgicos podem produzir em doses elevadas, grande aumento de temperatura podendo levar a convulsões.

Os anabolizantes, utilizados com a função médica de repor a testosterona (hormônio masculino) nos casos em que por algum motivo patológico tenha ocorrido um déficit, tem também a propriedade de aumentar os músculos e por causa desse motivo é uma droga muito procurada por atletas ou pessoas que querem melhorar a aparência. Os principais efeitos dos anabolizantes são: tremores, acne severa, retenção de líquidos, dores nas juntas, aumento da pressão sanguínea, bom colesterol baixo, icterícia e tumores no fígado. Podem causar ainda uma variação de humor incluindo agressividade e raiva incontroláveis, podendo levar a episódios violentos.

Ao interromper o uso dessa droga, pode ocorrer depressão, ciúme patológico, extrema irritabilidade, ilusões, distração, confusão mental e esquecimentos.

Para finalizar, uma das drogas lícitas de maior incidência de uso, após o cigarro e o álcool são os solventes, que se apresentam em um

número enorme de produtos comerciais, como esmaltes, colas, tintas, thinners, propelentes, gasolina, removedores, vernizes. Os componentes psíquicos mais evidentes da dependência relacionada aos solventes são principalmente o desejo de usar e a perda de outros interesses que não seja o de usar a drogas. A síndrome de abstinência, embora de pouca intensidade, está presente na interrupção abrupta do uso dessas drogas, aparecendo ansiedade, agitação, tremores, câimbras nas pernas e insônia.

Um produto muito conhecido no Brasil é o “cheirinho da lolô”. Este é um preparado clandestino, à base de clorofórmio mais éter e utilizado só para fins de abuso. Mas sabe-se que quando os usuários não encontram uma daquelas duas substâncias misturam qualquer outra coisa em substituição, o que traz complicações levando inclusive a intoxicação aguda por esta mistura.

O perfil dos usuários de drogas lícitas, é muito diferente daqueles que buscam drogas ilícitas como a cocaína, por exemplo. Eles só usam essas drogas porque elas estão muito disponíveis, são fáceis de encontrar, comprar, existem propagandas que incentivam o seu consumo e o que é mais grave, são liberadas para serem utilizadas socialmente, sendo que algumas delas, como é o caso do cigarro e do álcool, são consumidas dentro da própria família.

O perigo é que quanto mais expostos as crianças e os jovens estiverem a essas drogas, mais riscos eles correm de se tornarem dependentes químicos.

Dentro deste contexto, acreditamos que a família tem um papel fundamental na prevenção primária das drogas, principalmente das lícitas, uma vez que os componentes de uma estrutura familiar são os primeiros referenciais em termos de atitudes, comportamentos, valores e contra valores que a criança possivelmente assimilará.

Se essa primeira instância que é a família, não é fonte de acolhimento, de diálogo, de fraternidade, de valores ou quando a falta de prazer em viver é tanta, que é preciso buscar algo para aliviar a dor daquela realidade, uma das saídas que a criança ou o jovem possa encontrar pode ser justamente o caminho das drogas.

Diante dessa consideração, não estamos afirmando que existem famílias geradoras de dependentes químicos, mas que a rede familiar é o primeiro fator de proteção ao não uso de drogas e que, se essa rede não cumprir o seu papel, poderá estar facilitando o uso dessas

substâncias e, conseqüentemente a dependência química.

A família torna-se assim, fator de proteção ao não uso de drogas, quando ao nosso ver, ela educa com e para a responsabilidade, o que pode ser manifestado em pequenas ações, como a utilização de medicamentos somente com orientação médica, não oferecer bebidas alcoólicas para os filhos, mesmo que seja de brincadeira, como muitos dizem “a espuminha” da cerveja para que a criança não fique com vontade.

Ela também se torna fator de proteção, quando manifesta cuidados essenciais com a criança, desde a sua concepção, acalenta, mantém vínculos afetivos entre os seus membros, valoriza um estilo de vida saudável, impõe limites, procura ser fator de estímulo contínuo, respeita a individualidade e o potencial de cada filho e ... principalmente orienta esse ser que nasceu para amar e ser amado, para que mais tarde, ele possa tomar decisões e seguir o seu caminho diante dos obstáculos que a vida certamente colocará.

Bibliografia

Aprendiz de liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. “O Despertar da Solidariedade na Formação da Criança e do Adolescente”

‘O Despertar da Solidariedade na Formação da Criança e do Adolescente’

Maria das Graças Coutinho

Licenciada em Pedagogia, Pós-graduanda em Educação Social pelo UNISAL, Diretora Administrativa do Jardim Escola Casulo Encantado e Coordenadora Pedagógica da Associação Beneficente da Boa Amizade.

Paula Liger Palermo

Licenciada em Pedagogia, Pós-graduanda em Educação Social pelo UNISAL e Pedagoga do Centro Infantil Boldrini.

O projeto “Preciso urgente de mais corações!” foi idealizado pelas pedagogas Paula Liger Palermo, do Centro Infantil Boldrini e Graça Coutinho, da ABBA.

CENTRO INFANTIL BOLDRINI - QUEM SOMOS?

Centro Infantil de Investigações Hematológicas Dr. Domingos A. Boldrini, situado no Distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas. Fundado em 1978, o Centro Infantil Boldrini é um hospital pediátrico especializado no tratamento e cura de câncer e doenças do sangue.

De acordo com o Decreto lei 1044/69, cujo parecer nº 6498 da CEB e a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que garante a criança em tratamento médico a continuidade de sua vida escolar (esteja ela hospitalizada ou em permanência prolongada em domicílio), o Centro Infantil Boldrini possui, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, a Classe Hospitalar, que tem como objetivo favorecer a melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes em tratamento, buscando preservar a continuidade de sua vida escolar e atender às suas necessidades específicas,

colaborando para o seu desenvolvimento global- cognitivo, emocional, social. Nossa proposta pedagógica é não desvincular a criança em tratamento de seu meio; seja respeitando a metodologia da escola de origem - o que é primordial no nosso dia-a-dia-, seja propondo atividades pedagógicas que reforcem sua inclusão no meio social ao qual pertence (que mesmo afastada, sinta-se cidadã atuante).

A.B.B.A. - QUEM SOMOS?

Associação Beneficente da Boa Amizade, situada no Jardim Eulina, na Cidade de Campinas. Fundada em 1993, a ABBA é uma entidade filiada a FEAC, que tem por objetivo promover um trabalho sócio-educacional em benefício da população carente.

No Jardim Eulina nos deparamos com famílias de nível sócio-econômico e cultural baixo, existindo um grande número de crianças e adolescentes que necessitam de um atendimento sócio-educativo no período que não estejam na escola. Com isso procuramos diminuir o número de crianças na rua, onde facilmente são induzidas à marginalidade; e proporcionando uma melhor qualidade de vida à essas crianças.

Nossa metodologia visa proporcionar atividades que oportunizem o desenvolvimento global das potencialidades de nossas crianças e o exercício consciente de sua cidadania.

Pós-graduandas do curso de Educação Social pelo UNISAL, durante um trabalho em grupo, nós pedagogas percebemos que trabalhamos em instituições diferentes, mas buscamos um objetivo em comum: proporcionar atividades onde as crianças possam desenvolver sua potencialidade, auto-estima, cidadania e sua inclusão na sociedade.

“Minha adolescência, como a da maioria, foi o tempo em que eu menos direito tive de ser crescente, imperfeito, ensaiante.”

Foi o tempo de maior pressão para parecer crescido, pronto, definido. Qualquer coisa diferente parecia inferioridade, o que hoje me parece extremamente injusto.” (Veiga, 2002).

Este projeto surgiu a partir destas necessidades, visando proporcionar uma atividade onde as crianças e adolescentes de ambas as instituições pudessem expressar seus sentimentos e sua solidariedade e ao mesmo tempo entrar em contato com uma outra realidade.

Nossa intenção inicial era a troca de cartas buscando um intercâmbio de

informações, valorizando a aprendizagem educacional, encorajando nossas crianças a vivência e convivência em grupo e, sobretudo a relação de amizade e respeito pelo próximo.

Iniciamos então o “correio” propriamente dito. Durante uma semana nossa caixa com cartas ficava na ABBA, onde os usuários escreviam cartas para seus amigos do Boldrini. Aos sábados, durante o curso de pós-graduação, Graça, a “carteira” da ABBA, passava a caixa para Paula, “carteira” do Boldrini. Na segunda-feira a caixa já estava sendo ansiosamente aguardada pelos pacientes que, durante a semana, respondiam as cartas para os amigos. E mais um sábado chegava, mais uma troca de correspondências.

Qual não foi nossa surpresa e alegria quando sentimos que o projeto tinha ido muito além: mais do que simples cartas, as crianças passaram a fortalecer amizade, carinho e incentivos mútuos. A troca de mais de 150 cartas, cartazes, presentes, fotos e até mesmo de endereços e telefones, veio confirmar isso. Durante os meses de março e abril de 2002 nós, professoras, nos tornamos alunas, pois aprendemos a cada dia, uma nova lição de solidariedade e carinho.

Alguns relatos...

“Nossa, professora! Meu amigo gosta de jogar dama e eu também adoro!”

Cristofer, 10 anos, Boldrini.

“Tia, este projeto ABBA com Boldrini está nos fazendo feliz!”

Bruno, 11 anos, ABBA.

“Paula, eu posso responder para dois amigos? Adoro receber cartas e quanto mais eu mandar, mais vou receber...”

Carlos, 10 anos, Boldrini.

“Tia, se o mundo fosse mais solidário não existiria violência...”

Anderson, 11 anos, ABBA.

“Muito obrigada pela lição de vida em cada carta, em cada ação, em cada olhar... Precisamos urgente de mais corações assim, como o de vocês, para transformar este mundo em um lugar melhor para se viver!”

Paula L. Palermo, Pedagoga, Boldrini,

“Iniciei o projeto como professora e na primeira semana tornei-me aluna. Preciso ficar mais antenada...”

Graça Coutinho, Pedagoga, ABBA.

Durante os dois meses, muita coisa aconteceu. Até o que era previsto,

mas não era esperado. Uma criança do Boldrini que estava trocando correspondências com um amigo da ABBA faleceu. Como trabalhar um assunto tão delicado como a morte? Buscamos auxílio em um autor extremamente sensível: Léo Buscaglia. Os usuários da ABBA receberam da Pedagoga do Boldrini uma carta explicando o que aconteceu e um presente: o livro “A História de Uma Folha”, com a seguinte dedicatória:

“Para os meninos da ABBA,

Porque o nosso projeto tem um propósito, uma razão de existir;

E porque as perdas são necessárias.

Com todo o carinho da Professora, Amiga e Aluna, Paula Palermo.”

Este livro apresenta uma história de grande sensibilidade, maravilhosamente sábia e ao mesmo tempo simples de uma folha que aprende, com outras folhas, o sentido da vida.

“...Daniel contou à folha que proporcionar sombra era um dos propósitos das árvores.

E o que é propósito?- perguntou a folha.

Uma razão para existir - respondeu Daniel. – Tornar as coisas mais agradáveis para os outros é uma razão para existir...”

“...É isso que acontece no outono – explicou Daniel. – É o momento em que as folhas mudam de casa. Algumas pessoas chamam isso de morrer...” (Buscaglia, 1982).

O dia 06 de maio foi programado para o encerramento do projeto, quando os usuários da ABBA foram conhecer o Hospital Boldrini e alguns de seus amigos. Momentos inesquecíveis de solidariedade e socialização!

Em face de resultado tão positivo nossa idéia é, a partir de agora, levar a outras instituições este projeto de estímulo à socialização, sensibilidade e solidariedade, pois nós continuamos... **EM BUSCA DE MAIS CORAÇÕES!!!**

Agradecemos as entidades que nos deram a oportunidade de colocar em prática nossas idéias, ao UNISAL que, na pessoa da coordenadora Sueli Maria P. Caro, Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação, pudemos concluir que para ensinarmos é preciso sermos sempre ensaiantes, E a todos os corações que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto.

PRECISO URGENTE DE MAIS CORAÇÕES!!

Mais corações amigos... Não precisa ser de homem ou de mulher, basta

ser humano, basta ter sentimento, basta ser **CORAÇÃO**.

Precisa saber falar, calar e sobretudo saber ouvir. Tem que gostar de poesia, da madrugada, de pássaros, do sol, da lua, do canto dos ventos e das canções da brisa. Deve amar o próximo e respeitar a dor que os passantes levam consigo.

Deve guardar segredo sem se sacrificar.

Não é preciso que seja puro, nem que seja de todo impuro, mas não deve ser vulgar. Seu principal objetivo deve ser o de ser coração amigo.

Deve sentir pena das pessoas tristes e compreender o imenso vazio dos solitários. Deve gostar de crianças!!

Preciso de um coração que se comova quando chamado de amigo.

Preciso de um coração amigo para não enlouquecer, para contar o que se viu de belo e triste durante o dia, dos anseios e das realizações, dos sonhos e da realidade.

Preciso de um coração amigo que diga que vale a pena viver, não porque a vida é bela, mas por que já se tem um coração amigo.

Precisa-se de um coração amigo para parar de chorar. Para não se viver debruçado no passado-em busca de memórias perdidas.

Que bata nos ombros sorrindo ou chorando,

mas que nos chame de amigo.

E principalmente,

PRECISO URGENTE DE MAIS CORAÇÕES

PARA TER A CONSCIÊNCIA DE QUE AINDA SE VIVE!

Paula Liger Palermo

Grça Coutinho

Idealizadoras do Projeto

Bibliografia:

BUSCAGLIA, Leo. *A História de Uma Folha: uma fábula para todas as idades*. 12ª edição- Rio de Janeiro: Record, 2002.

CANFIELD, Jack. HANSEN, Mark V., MCNAMARA, Hearther. *Histórias para aquecer o coração: 50 histórias de vida, amor e sabedoria*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

Normas para os colaboradores

A Revista de Ciências da Educação do Centro Unisal aceita para publicação trabalhos originais na área das Ciências Humanas e literários (poesia, contos, resenhas de artes).

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressas em espaço duplo, em folha de tamanho A4, de um só lado da folha.

Solicitamos o envio em disquete. (Programa Word for Windows, sem espaços entre as palavras para forçar formatação, com parágrafo definido por milímetro e não por tabulação, sem uso de cor para destaques. Fonte indicada: times, corpo 12. Não fazer uso de maiúscula em todas as palavras nos títulos ou outros destaques). Solicita-se também, que as referências bibliográficas, inclusive de citações, sejam feitas no corpo do texto, conforme normas da ABNT, e que todas as notas sejam escritas ao final do texto.

Em folha anexa, informar o nome completo do autor (ou autores), titulação acadêmica, instituição, setor de trabalho, ocupação profissional, endereço completo para correspondência e email.

Solicita-se, ainda, que a extensão máxima dos originais siga a seguinte orientação:

- Artigos: 20 páginas
- Entrevistas e depoimentos: 5 páginas
- Comunicações e resenhas: 3 páginas

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor (autores). Os originais recusados não serão devolvidos. Cada colaborador terá direito a cinco exemplares do número onde seu trabalho foi publicado.

A Revista de Ciências da Educação reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, podendo o mesmo ser reproduzido, desde que citada a fonte.

Espera-se que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em quantidade e qualidade.

Só serão aceitos textos que obedecerem a todos os quesitos de conteúdo e formatação aqui solicitados.

Amorevolezza Diálogo Ética Profissionalismo Solidariedade

UNISAL - CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

UNIDADE DE ENSINO DE AMERICANA (SEDE)
Administração - Análise de Sistemas - Ciências Contábeis - Comunicação Social (Publicidade e Propaganda)
Direito - Engenharia Elétrica/Telecomunicações - Pedagogia - Normal Superior - Serviço Social - Turismo

Rua Dom Bosco, 100 - Bairro Santa Catarina
Americana - SP - CEP: 13 466 440
Tel.: (0xx19) 3471 9700 - Fax: (0xx19) 3471 9734
Home Page: <http://www.unisal.br>
E-mail: secretaria@un.unisal.br

UNIDADE DE ENSINO DE LORENA
Administração - Ciências da Computação - Direito - Filosofia - Geografia
História - Matemática - Pedagogia - Normal Superior - Psicologia - Turismo

Rua Dom Bosco, 284 - Centro
Lorena - SP - CEP: 12 600 100
Tel.: (0xx12) 553 2033 - Fax: (0xx12) 553 2199
Home Page: <http://www.unisal.br>
E-mail: posgrad@lo.unisal.br

UNIDADE DE ENSINO DE CAMPINAS
Administração (Marketing e Com. Exterior) - Ciências da Computação - Direito
Engenharia Elétrica - Engenharia de Automação e Controle - Secretariado Executivo
Tecnologia em Eletrônica Industrial - Tecnologia em Instrumentação e Controle

Av. Almeida Garret, 267 - Jardim Nossa Senhora Auxiliadora
Campinas - SP - CEP: 13 087 290
Tel.: (0xx19)3744 3100 - Fax: (0xx19) 3744 3112
Home Page: <http://www.unisal.br>
E-mail: secretaria@sj.unisal.br

UNIDADE DE ENSINO DE SÃO PAULO - CAMPOS ELÍSEOS
Comunicação Social - Pedagogia

Largo Coração de Jesus, 154 - Campos Eliseos
São Paulo - SP - CEP: 01215 020
Tel.: (0xx11) 221 3622 - Fax: (0xx11) 220 5123
Home Page: <http://www.unisal.br>
E-mail: secretaria.acad@sj.unisal.br

UNIDADE DE ENSINO DE SÃO PAULO - SANTA TERESINHA
Administração - Ciências Contábeis - Direito - Pedagogia

Rua Dom Henrique Mourão, 201 - Bairro Santa Terezinha
São Paulo - SP - CEP: 02 405 030
Tel.: (0xx11) 6977 6511 - Fax: (0xx11) 6073 0079
Home Page: <http://www.unisal.br>
E-mail: secretaria@st.unisal.br

ISSN 1518-7039



9771518703134