

REVISTA

DE
**CIÊNCIAS
DA
EDUCAÇÃO**

ANO 01

nº 01

- Classe Especial: Expectativas de Pais, Alunos e Professores
- Tendências do Ensino Europeu

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Chanceler *Antonio Carlos Altieri*

Reitor *Nivaldo Luiz Pessinatti*

Diretor Geral da Unidade de Ensino de Lorena *Dilson Passos Junior*

Diretor da Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão *Mário Bonatti*

Equipe de publicação

Coordenadora *Anelise de Barros Leite Nogueira*

Revisor Editorial *Carlos Alberto Vieira Coelho*

Secretária *Aurora Aparecida Travezani*

Capa *Tamara Pereira de Souza*

Conselho Editorial

Alvaro Augusto Schmidt Neto

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Fábio José Garcia dos Reis

José Marcos Miné Vanzella

Juracy Conceição de Faria Oliveira

Lino Rampazzo

Lutz Antonio Humold de Oliveira Damas

Redação e Administração

Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

Rua Dom Bosco, 284 - Lorena/SP

Cep: 12.600-970 Tel: (012) 553-2033 Fax: (012) 553-2199

Produzido por

Editora **S**ítifiano

Rua Celso Garcia Campari, 222

Lorena, SP, Brasil

Cep: 12.600-000 - Tel/Fax: (012) 553-3378

www.sitifiano.com.br

e-mail: revista@sitifiano.com.br

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

Tem por finalidade o debate e a divulgação dos conhecimentos produzidos pelo seu corpo docente e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias, fomentar a produção científica e ampliar a participação acadêmica na comunidade. 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 permissão

Exchange is solicited

Revista de CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ano 01 - N° 01 - 1999

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Jul.

200

97m

Sumário

Apresentação	05
Nivaldo Luiz Pessinatti	
Entrevista	
Unisal: 46 anos educando	09
Mário Bonatti	
Estudos	
O desafio de educar na pós-modernidade: rediscutindo o Sistema Preventivo	17
Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas	
A grande crise de 1277 na Universidade de Paris	43
Carlos Bento Matheus	
O projeto político-pedagógico da escola: caminho para organização e articulação do trabalho coletivo	81
Elydio dos Santos Neto	
As tendências do ensino europeu	87
M. Vorbeck, tradução de Anelise de Barros L. Nogueira	

Pesquisa

- Classe Especial: um levantamento de dados a partir das expectativas de professores, alunos e pais 107
Elaine Cristina de Azevedo e
Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Resenhas

- Psicologia Escolar: em busca de novos rumos 143
Antonia Cristina Peluso de Azevedo

- Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola 147
Dorotéia Baduy Pires

Comunicações

- Unisal fazendo história e educando 153
Lino Rampazzo e
Luis Fernando Rabelo Chacon

Anexo

- Sumários de Folhas Pedagógicas e Revista da Faculdade Salesiana (1959 - 1997) 171

Apresentação

Com a criação dos centros universitários, a política educacional do país está abrindo novos horizontes para o exercício de práticas educacionais que eram atribuídas exclusivamente às universidades.

Com a autonomia e exigências acadêmicas de excelência de ensino, próprias de uma universidade, o centro universitário inaugura no Brasil um novo estilo para o ensino superior.

A partir de 24 de outubro de 1997, as Faculdades Salesianas são transformadas em Centro Universitário Salesiano de São Paulo, com sua sede acadêmica em Americana/SP, e a Reitoria em São Paulo. Campinas, Lorena e São Paulo são os municípios que acolhem as unidades, fora de sede, desse novo Centro Universitário.

Embora a pesquisa não seja uma exigência formal para um centro universitário, o Centro Unisal entende que não é possível realizar um ensino de qualidade e a tarefa educativa universitária sem a produção de novos conhecimentos proporcionados pelas linhas de pesquisa. Por isso, além dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, e do apoio às várias linhas de pesquisa, o Centro Unisal inaugura com esta renovada revista um novo momento de sua história acadêmica.

O Centro Unisal, cujas raízes são encontradas na Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena/SP (1952), tem por vocação a tarefa "educação". Nada mais oportuno, portanto, do que estreitar, com a Revista de Educação, sua nova série de publicações sistemáticas.

Esta revista faz parte de um conjunto de publicações que o Centro Unisal programou para as várias áreas de sua atuação, como o direito, a tecnologia, entre outras.

A educação foi e continua sendo o enfoque e a preocupação principal do amplo projeto educativo que este recém-criado Centro Universitário herdou e se propõe a desenvolver.

Somos feitos da mesma matéria dos nossos sonhos. (Shakespeare)

Todo ato de educar tem certamente um componente de sonho, de bem-querer e, por outro lado, o desafio de fazer acontecer.

O que está matando o grande sonho de educar o Brasil? A preocupação exclusiva com a profissionalização, esquecendo-se das outras dimensões do homem?

Lançando, hoje, uma nova revista de educação, busca-se refletir e criar mais um espaço de debate sobre estas e outras questões que preocupam os educadores e a sociedade em geral. A reflexão e a prática educativa salesiana, através desta publicação, desejam oferecer uma colaboração para a educação no Brasil.

Há mais de um século e meio, no mundo inteiro, em mais de mil instituições de ensino, os salesianos de Dom Bosco vêm educando jovens e crianças de todas as classes sociais com um método iniciado por Dom Bosco e por ele denominado Sistema Preventivo de Educação. Privilegia-se o respeito e amor pelo educando, a transcendência e a racionalidade nas relações educando e educador.

A atuação desta experiência educativa sempre quis ir muito além da formação profissional para o trabalho e levar em conta o tempo-juventude, seus sonhos, sua realidade presente no desenrolar do processo de crescimento da personalidade e da capacitação para o trabalho.

O estudo da experiência educativa, a apresentação e a reflexão dentro da realidade onde se situa o Centro Universitário Salesiano em Lorena, Campinas, Americana e São Paulo querem ser a tônica da nova **Revista de Ciências da Educação**. Desde a sua fundação em Lorena, há 46 anos, o Centro Unisal teve como o seu primeiro diretor, durante 17 anos, um grande teórico da educação com a experiência adquirida na atividade educacional em Recife e na Itália onde foi o fundador do Instituto de Pedagogia da Universidade Pontifícia

Salesiana em Roma. A presença marcante do P. Carlos Leôncio da Silva é sentida até hoje e já foi objeto de duas teses de mestrado, uma defendida na Universidade de São Paulo e a outra no Centro Unisal. Desejamos modestamente continuar esta tradição.

A nova **Revista de Ciências da Educação** é a continuação da **Revista da Faculdade Salesiana** (de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena) que substituiu, em 1973, **Folhas Pedagógicas**, iniciadas em 1959.

Para que o leitor tenha idéia da seqüência de estudos em educação, publicamos, em anexo, os sumários com os artigos das duas publicações anteriores.

Nivaldo Luiz Pessinatti

Reitor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Unisal: 46 anos educando

ENTREVISTA COM MÁRIO BONATTI

O diretor de pós-graduação do novo Centro Universitário Salesiano de São Paulo defende a prioridade de investimentos na formação dos profissionais das universidades e a ação de todos na comunidade interna e externa.

Como participante desde o início da história do atual Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Mário Bonatti, 66, analisa, nesta entrevista, a proposta educativa que o Centro Universitário Salesiano, antiga Faculdade Salesiana, vem oferecendo, há 46 anos, à juventude do Vale do Paraíba Paulista e outras regiões.

Mário Bonatti é catarinense de Pomerode, SC. Trabalha desde 1962 no Centro Unisal em Lorena. Excetuados alguns anos em que frequentou os cursos de Filosofia e Teologia na Itália e alguns anos em que foi professor de Lingüística na Universidade de Coimbra, Portugal, e na Universidade de Santa Catarina, toda a sua vida acadêmica se desenvolveu nas Faculdades Salesianas.

Todo o seu trabalho intelec-

tual nas salas de aulas e nos livros que escreveu busca enfatizar a problemática humana dentro do pluralismo cultural que, como ele afirma, é o caminho do futuro da humanidade, abrindo-se para o diálogo e unindo forças de todos em busca de resultados concretos.

Dono de um invejável currículo acadêmico, atualizado continuamente, dominando oito línguas modernas, Mário Bonatti é diretor do setor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do Centro Unisal.

Revista de Ciências da Educação – Qual sua visão do trabalho educativo da Faculdade Salesiana nestes 46 anos?

Mário Bonatti – O Centro Unisal nasceu para preparar os educadores salesianos. Foi fun-

dado em Lorena, em 1952, com o nome de Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras. Vi-

sava formar os futuros professores salesianos, mas abriu-se, em seguida, aos alunos externos. Oferecia os cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Anglogermânicas, além dos cursos de Geografia e História. Era, na época, a segunda Faculdade de Filosofia do interior do estado de São Paulo. Alceu Amoroso Lima, que vinha com frequência a Lorena, costumava dizer que as pequenas faculdades do interior ofereciam um bom ambiente para o estudo e um ambiente adequado inserido naquela realidade local.

RCE - Como evoluiu este núcleo inicial?
MB - Lentamente acrescentaram-se novos cursos, como a Psicologia, a Matemática e o Direito. Mais tarde nasceu o Instituto Dom Bosco de Ciências Sociais de Americana e a Faculdade de Tecnologia de Campinas. Lorena manteve-se no campo das ciências humanas enquanto Americana e Campinas privilegiaram os estudos tecnológicos, embora sempre preocupados com a Educação. As três unidades, mais São Paulo, formam, desde 1997, o da Universidade Pontifícia

Salesiana de Roma.

RCE - Não valeria a pena lembrar outros nomes dos grandes mestres do Centro Unisal?

MB - Apenas alguns: Antônio da Silva Ferreira, formado em Didática, atuando hoje como pesquisador na Itália; Walter Bini, Bonifácio Piccinini e Benedito Eliseu Leite Cintra, na

O mundo precisa perceber que educar requer competência e paixão para transformar.

Filosofia; João Modesti e Vicente de Paulo Moretti Guedes, na Psicologia; José Gonçalves da Silva, na Sociologia; Alcionílio Bruzzi Alves da Silva, etnólogo mundialmente conhecido, pesquisador dos índios do Rio Negro, na Amazônia; Hugo Grecco, nas Ciências Naturais; Júlio Comba, em Latim e Italiano; Antonio Lages de Magalhães, na Língua Portuguesa; José Pereira Neto, na Literatura Brasileira; Júlio Deretz, na Língua Francesa. Nos primeiros anos, os diretores e a maioria dos professores eram os próprios padres salesianos.

RCE - O senhor acha que essa tradição de estudo continua?
MB - Felizmente, sim. Continuamos investindo na formação dos professores, sabendo que deles depende a qualidade de ensino. Muitos professores têm feito

mestrado e doutorado na Europa, mas aos poucos o Brasil foi oferecendo bons cursos de preparação de professores e pesquisadores do ensino superior. Eu mesmo creio que fui dos primeiros salesianos a defender tese no Brasil.

RCE - Por falar em estudos, faz 30 anos a sua tese. Como foi a história do seu doutorado em Linguística?

MB - Eu havia feito, no Centro Unisal, o curso de Letras Neolatinas. Regressando da Europa, após o curso de Filosofia e Teologia, percebia a importância que vinha assumindo a Linguística como estudo científico da língua. O fundador da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras, o Padre José F. Stringari, orientou-me para este campo de estudos. Fiz os créditos teóricos da tese na Universidade de Brasília que oferecia, na época, os primeiros cursos em Linguística com professores americanos e alguns brasileiros. Recebi, depois, recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e orientação da tese na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, com o Dr.

Aryon de Rodrigues. Ele mesmo me orientou para fazer a defesa em Lorena. Foi formada a banca examinadora com três professores da Universidade de São Paulo e dois da PUC - SP.

RCE - Sabe-se hoje que foi grande a repercussão desta tese entre os professores da Faculdade de Salesiana e do Brasil. Como foi que aconteceu?

MB - Quando alguém faz uma pesquisa não pode imaginar a repercussão que vai ter. Uma tese daquele tipo era novidade em 1968. Hoje eu sei que ela estimulou outros professores a buscar os cursos de pós-graduação. O Centro Unisal de Lorena possui, hoje, 43% dos seus professores com mestrado ou doutorado. Em termos de Brasil, creio ter colaborado para despertar, entre os imigrantes e filhos de italianos, o interesse pelas tradições da terra de origem e preparado, assim, as comemorações do centenário da imigração italiana no Brasil, ocorrido em 1975. Falo da minha experiência em Santa Catarina, onde renasceram os estudos e a valorização da cultura italiana trentina. Foi em Santa Catarina que eu havia colhido o material de minha tese de Lingüística Antropológica, comparando o dialeto trentino

que era falado no Brasil, após 80 anos de imigração, com o que se falava na Itália.

RCE - E a influência dessa tese em sua vida pessoal?

MB - Além da influência metodológica, os estudos antropológicos, centrados na variedade cultural mudaram minha percepção do mundo e das pessoas que se apresentam sempre sob o ângulo da multiplicidade ou pluralismo na unidade.

RCE - Sabemos que o senhor continuou divulgando suas idéias em muitos artigos de revistas e livros. Quais foram seus livros até agora?

MB - *A cultura e a Lingüística, A vida tem a cor que você pinta, Liturgia comunicação e cultura, Negra bela raiz, De volta às raízes e Jesus nos quer unidos* (ecumenismo), no prelo.

RCE - Como o senhor concebia sua atividade de professor e sacerdote?

MB - Como salesiano, minha opção é ser educador da juventude. No mundo inteiro os salesianos de Dom Bosco têm essa missão que eu exerci trabalhando como sacerdote entre os jovens universitários: trabalho e oração, educação e evangelização.

RCE - Voltando à análise da

educação no Centro Unisal, qual o caminho seguido nestes quase 50 anos de formação de professores? Alguma coisa mudou?

MB - Claro que sim, mas há princípios perenes e há orientações circunstanciais que são mutáveis.

RCE - Como assim?

MB - São sempre os mesmos princípios evangélicos que buscam orientar todo o agir humano - também a atividade educativa - a serviço do homem. Há também diretrizes do projeto do sistema salesiano de educação que se inspiram em Dom Bosco, no seu sistema preventivo. Este consiste em estar com o educando como um pai ou um amigo oferecendo-lhe uma educação não apenas profissional mas humana e cristã. Circunstancialmente, nestes 46 anos, a reforma feita pelo MEC-Usaid, em 1972, alterou profundamente o sistema de educação no Brasil, colocando a ênfase quase exclusivamente na formação tecnicista.

RCE - Como o Centro Unisal entende a educação integral?

MB - Busca-se levar em conta as principais dimensões da vida humana: o homem como pessoa, como ser histórico e social, com necessidades que levam em conta

os aspectos artísticos e a transcendentalidade. A especialização profissional, se isolada, fragmenta a percepção do mundo e pode fechar a oportunidade de uma visão integral da realidade. Um ensino deste tipo é estéril na formação do homem e na produção de novas teorias e tecnologias. Desejo destacar, sobretudo, como está sendo trágico para a humanidade uma concepção da vida sem Deus. Falta uma direção e um sentido à vida humana.

RCE - Há outros fatores, além da qualidade dos professores, que podem ter influído na qualidade da educação atribuída às antigas "Faculdades Salesianas"?

MB - O sistema educativo de Dom Bosco sempre uniu a teoria à prática da experiência educativa. Ao lado de cada escola superior havia, tanto em Lorena, como em Americana e em Campinas, um colégio de 1º e 2º graus, verdadeiramente na formação tecnicista. Sempre houve aquilo que hoje se reconhece como uma componente essencial na qualidade de ensino: a extensão de serviços à comunidade. O privilégio de alguém estudar na universidade, num país carente como o Brasil, só tem sentido se convertido em responsabilidade

social. Consta-se que os alunos que se envolvem em trabalhos de prestação de serviços à comunidade são mais bem sucedidos no futuro.

RCE - E a educação mudou?

MB - Aqui está um grande segredo para professor que quer ser competente: o estudo contínuo. É a pós-graduação, são os cursos de especialização, a participação em cursos, congressos, seminários e palestras, além da leitura.

Dizia um grande

mestre salesiano, o Padre Asério de Campos, da UNB: no mínimo, um livro por mês, uma revista por semana e um jornal por dia são necessários para alguém se manter atualizado. O Centro Unisal sempre investiu também em suas bibliotecas e laboratórios. Uma das maiores percepções da educação no século XX é a descoberta da educação como processo. É esta uma exigência para a vida permanente.

RCE - Como o senhor vê a influência da Faculdade Salesiana na educação da região do Vale do Paraíba, em São Paulo?

MB - No começo era a única faculdade que formava os professores da região. É testemunho de muitos diretores de escola da região que nota-se uma clara influência de qualidade, enquanto os ex-alunos de salesianos apresentavam um bom envolvimento com a educação mesmo nos momentos de maior crise.

RCE - De onde vem a confiança que os salesianos sempre depositaram no sistema educativo de Dom Bosco?

O processo educativo tem à sua disposição o mundo das ciências para renovar as estruturas e as mentes enferrujadas.

MB - Nos resultados que este sistema de educação vem apresentando há mais de 150 anos, no mun-

do inteiro. Tratados com carinho, com razão e com religião, os jovens e as crianças afeiçoam-se ao educador e ao ambiente e respondem muito facilmente às propostas educativas.

RCE - Como a Faculdade Salesiana se preocupou em divulgar suas reflexões e experiências de educação?

MB - Já no sétimo ano da existência das Faculdades Salesianas, em 1959, nasceram as **Folhas Pedagógicas** para divulgar estudos e pesquisas dos professores. Mantendo o mesmo objetivo, esta publicação passou a denominar-se **Revista da Facul-**

dade Salesiana, que após 34 números editados, está sendo incorporada na **Revista de Ciências da Educação** de que está saindo o primeiro número nesta edição.

RCE - Por que mais uma nova revista de educação?

MB - O Centro Universitário Salesiano acredita que tem o que dizer no esforço que o Brasil faz para superar a crise da educação, que aliás é mundial. Uma revista é um espaço para divulgar idéias e experiências em educação. Acreditamos, também, que a longa e vasta experiência salesiana pode servir de orientação numa época em que a multiplicidade de experimentos deixa, às vezes, o educador confuso e desorientado.

RCE - Como o senhor vê a atual crise da educação no Brasil?

MB - Falta aos planos de educação um referencial teórico filosófico que dê unidade, direção ao processo e condições de entender o homem e suas aspirações. A proposta salesiana de educação, herdada de Dom Bosco, tem clareza nesse referencial: permitir ao jovem compreender-se como pessoa

O Brasil não tem a menor chance de crescer se não investir maciçamente em educação. Falo de investimentos de todos: governo, empresas, sociedade e indivíduos.

RCE - E o futuro da educação no Brasil?

MB - Creio que podemos todos alimentar a esperança na capacidade que o Brasil tem mostrado para superar se também no campo educacional. Nosso atraso é enorme, multissecular, ligado ainda à expulsão dos jesuítas no Brasil. O sistema universitário brasileiro é um exemplo de que é possível a recuperação do atraso em pouco tempo. O ensino superior passou de duas universidades na década de 30 a mais de 200 em 1998, além de centenas de faculdades ainda não integradas em universidades. Há muitas de excelente nível educacional. Temos cursos de pós-graduação que estão merecendo o reconhecimento mundial.

RCE - Por que investimos tão pouco em educação no Brasil?

MB - O Brasil não tem a menor chance de crescer se não investir maciçamente em educação. Falo de investimentos de todos: governo, empresas, sociedade e indivíduos como um todo. O ensino totalmente gratuito é contraproducente. Todos sabemos por experiência que o que não custa não tem valor.

RCE - Qual a perspectiva do projeto salesiano diante da nova

realidade do Centro Unisal?

MB - Além de novos cursos de graduação atendendo às necessidades de cada região, estamos potenciando alguns setores de maior significatividade como a pós-graduação, a pesquisa e as publicações.

Estão em funcionamento dois cursos de Mestrado em Educação, em São Paulo e em Lorena. Estamos buscando parcerias para a pesquisa, além de incrementar a ação comunitária nas periferias das cidades.

O desafio de educar na pós-modernidade: rediscutindo o Sistema Preventivo

Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas (SDB)

Mestre em Educação
e Professor de História da Educação no Centro Unisal,
Unidade de Ensino de Lorena

Introdução

É comum em nossos dias ouvirmos afirmações como esta: "Cada dia que passa fica mais difícil educar os filhos... antigamente não era assim, havia mais respeito e se sabia muito bem o que exigir".

É também comum encontramos nos textos dedicados ao tema da educação as motivações de fundo para o trabalho educativo: "Educar é uma das tarefas mais importantes, delicadas e determinantes na vida de um povo e de uma nação. Iniciar os novos membros e qualificar os para viverem intensamente o seu tempo é a grande preocupação da família, do Estado e da Igreja."

Encontramo-nos, então, diante de um dilema: de um lado, as principais agências educativas - Família, Estado e Igreja - se sentem impotentes diante da crise de valores que a sociedade vive, não sabendo o que propor; de outro lado, percebemos que os jovens de hoje, bombardeados por uma enxurrada de informações, sentem-se perdidos e desorientados.

Como educador cristão, várias vezes me interroguei sobre que contribuição poderia dar neste contexto de relativismo pós-moderno que vivemos. Como educar a pessoa humana nestes dias? Como falar ao jovem de hoje de valores, de fé e de verdade, num tempo de tanto relativismo?

Nestas poucas páginas gostaria de aprofundar e discutir a

atualidade de uma intuição educativa nascida no século passado, mas que, ao meu ver, é profundamente atual e pertinente aos desafios hodiernos - trata-se do "Sistema Preventivo de Dom Bosco".

O tema "Sistema Preventivo" não quer sugerir uma aproximação negativa ao problema educativo enquanto possa induzir ao medo, à suspeita, à insegurança e à tantos outros sentimentos que bloqueiam o relacionamento educativo.

A genialidade deste padre turinês, João Bosco, esteve na sua capacidade de tornar positiva e propositiva sua ação pedagógica, enfrentando com criatividade os desafios dos tempos.

Vivemos hoje um novo tempo em que as idéias preventivas estão em alta e estão sendo buscadas por muitos governos. A prevenção é a grande bandeira educativa dos Estados Unidos que, a partir das últimas décadas, se tornou o grande promotor e divulgador das idéias preventivas. Os resultados apareceram: diminuíram os registros de AIDS, suicídios, homicídios e câncer e, segundo Gilberto Dimenstein, os grandes responsáveis por tudo isto foram os educadores que se ocuparam da prevenção pela informação¹.

Espero que este artigo possa ajudar os educadores a adquirirem ou manterem, acima de tudo, o otimismo educativo, e a perceberem as riquezas que a intuição educativa de Dom Bosco pode nos oferecer.

Desta forma perceberemos que o seu método educativo foi, na realidade, uma antecipação corajosa dos ritmos do desenvolvimento do educando, estimulação das potencialidades do jovem que fortalece a personalidade; e é, ainda, encorajamento a abandonar os "equilíbrios" já conseguidos para explorar novas possibilidades e correr riscos calculados na procura de "novos equilíbrios", de outras experiências e outras perspectivas.

O Sistema Preventivo supera, em muito, a expectativa de muitos educadores, que o vêem de forma acanhada, porque se sentem atemorizados e impotentes diante do perfil de jovem que nossa sociedade lhes apresenta para educar.

Neste final de século e milênio precisamos buscar motivação e determinação com estes "carismáticos" que, no seu tempo, romperam o "equilíbrio" da repetição medíocre, apresentando a história com

contribuições únicas que se tornaram "divisores de água" no campo educativo.

Nunca mais a educação seria a mesma depois de um Comênio, de um Locke, de um Rousseau, de um Pestalozzi ou ainda de um Herbart ou um Fröbel. Assim também a intuição oratoriana de Dom Bosco, tratando a prevenção como oferta rica e articulada de propostas valorativas e de atividades formativas, lúdicas, religiosas, etc., realizadas *pelos, com e para* os jovens, tornou-se um marco dentro da história da educação.

1 A sociedade pós-moderna

Somos chamados a educar num momento histórico muito singular identificado como a "Pós-modernidade". Tentarei nas próximas linhas traçar algumas das características deste novo tempo tão desafiador.

É uma tentativa, pois reconheço ser uma tarefa complicada aprender o contemporâneo. São muitos os historiadores que afirmam ser uma violência conceptual a presunção de enquadrar e fixar tantas energias fluidas e informes do momento presente.

O que podemos levantar, daquilo que os estudiosos afirmam da assim chamada "Condição pós-moderna"², é que é uma reação à falácia da modernidade.

Habermas, na sua obra "Modernity: an incomplete project" (1983), chama de "projeto da modernidade" o esforço intelectual dos pensadores iluministas "*para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas*"³.

O princípio norteador era o de usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando, livre e criativamente, em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem

como do lado sombrio da nossa própria natureza humana.

Com uma visão incrivelmente otimista, a Modernidade foi um movimento que buscou romper com a história e com as tradições; e com as doutrinas de igualdade, liberdade, fé na inteligência humana e crença na razão universal, buscou realizar a: "*extravagante expectativa de que as artes e as ciências iriam promover, não somente o controle das forças naturais, como também a compreensão do mundo e do eu, o progresso moral, a justiça das instituições e até a felicidade dos seres humanos*"⁴.

O século XX, com seus campos de concentração e esquadrões da morte, seu militarismo e duas guerras mundiais, sua ameaça de aniquilação nuclear e sua experiência de Hiroshima e Nagasaki, deixou por terra este otimismo, e mostrou que o projeto iluminista estava fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a busca de emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da libertação do ser humano.

É neste quadro de falimento do projeto da modernidade e de revisão dos "Megadiscursos", que caracterizaram a modernidade, que situamos o projeto pós-moderno. E, em contraste ao orgânico, sistêmico, prospectivo, hierárquico e paradigmático do moderno, temos, no pós-moderno, a total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico. Autores como Foucault e Lyotard sustentam determinadamente esta posição, atacando explicitamente qualquer noção de que possa haver uma metalinguagem, uma *metanarrativa* ou uma *metateoria* mediante as quais todas as coisas possam ser conectadas ou representadas⁵.

Fredric Jameson, apresentando as características da sociedade pós-moderna, afirma que a chave que conecta as principais características da sociedade pós-moderna são: a aceleração dos ciclos do estilo e da moda, o crescente poder da publicidade e da mídia eletrônica, o advento da padronização universal, o neocolonialismo, a revolução verde e a perda do sentido da história. O sistema social contemporâneo perdeu a capacidade de conhecer o próprio passado, tendo começado a viver num "presente perpétuo", sem profundidade, sem definição e sem identidade segura. E ainda, é palpável no pós-moderno, segundo Jameson, a dissolução do eu centrado, desa-

parecimento do estilo individual com a predominância do pastiche⁶.

A pós-modernidade caracteriza-se pela "*suspeita das metanarrativas*"⁷, isto é, princípios orientadores, mitologias universais que um dia pareceram controlar, delimitar e interpretar todas as diferentes formas da atividade discursiva no mundo. Segundo ele, depois da Segunda Grande Guerra, as grandes narrativas perderam a capacidade de oferecer uma estrutura legitimadora aos tantos discursos que temos. A própria ciência está perdendo seu poder organizador.

A fórmula apresentada por Lyotard conseguiu amplo acordo, e a condição pós-moderna manifesta-se na multiplicação de centros de poder e de atividade e na dissolução de toda espécie de narrativa totalitarista que afirme governar todo o complexo campo da atividade e representação sociais⁸.

A tese de Lyotard traz também uma boa notícia de que a pós-modernidade acaba por encorajar "saltos não ortodoxos" a partir dos paradigmas ou estruturas dominantes de pensamento vigentes⁹. Salto estes fundamentais para o surgimento do "novo" que aposentaria de vez a uniformidade paralisadora do modelo moderno sujeito às grandes narrativas. A irrupção do pós-moderno é o grande momento da *Criatividade* que brotará, segundo Lyotard, num mundo onde os jogos de linguagem, múltiplos e incompatíveis, florescem paralelamente. Ao invés de querer integrá-los, somos chamados a "contemplá-los maravilhosos". Assim, o conhecimento pós-moderno nos tornará sensíveis ao "novo e ao diferente" enquanto nos oferecerá capacidade de para tolerar o incomensurável¹⁰.

Diante do exposto podemos ver que a originalidade do movimento pós-moderno está no predomínio do individual sobre o universal, do psicológico sobre o ideológico, da comunicação sobre a politização, da diversidade sobre a homogeneidade, do permissivo sobre o impositivo.

Considerando o que Lyotard, Jameson, Baudrillard, Foucault e outros teóricos da Pós-modernidade nos trouxeram, abrimo-nos para viver estes tempos novos marcados pelo crepúsculo das ideologias e o triunfo do "homem"¹¹.

2 A condição "pós-moderna": um desafio para a educação cristã

Os jovens, estando mergulhados no "caldo cultural" da pós-modernidade, onde escasseiam os parâmetros e balizas de orientação, acabam por não aproveitar as possibilidades deste "novo tempo" e, pela radicalização e exasperação das "virtudes pós-modernas", acabam produzindo uma cultura do narcisismo e decadência espiritual, que produz pessoas psicologicamente imaturas e emotivamente pobres.

A geração adulta foi formada no modelo moderno, onde, bem ou mal, o "centro e o mapa de valores eram mais claros e norteadores"; porém, as novas gerações estão bebendo somente das águas desta nova vertente que, como vimos, se caracteriza pelo relativismo e politeísmo de valores, onde o efêmero, o emotivo-afetivo, o plural, o eclético, o transitório e o instável predominam, gerando nestes "me-nos avisados" a busca exacerbada do prazer, do consumo, tornando-os excessivamente individualistas, narcisistas e fechados em seu pequeno mundo.

De outra parte, este é um momento histórico em que estão enfraquecidas as instituições que transmitem os valores às novas gerações. Família e escola perderam a capacidade de transmitir imagens de mundo, modelos de ação e o sentido de pertença com os outros. É o que afirma Allan Bloom: "as pessoas comem juntas, jogam juntas, viajam juntas, mas não pensam conjuntamente"¹². Em quase nenhuma família existe vida intelectual, de qualquer tipo que seja, e muito menos ainda, preocupações e interesses pela existência têm espaço dentro do ambiente familiar.

A família perdeu muito da sua capacidade educativa no momento em que os filhos não encontram mais nos pais aqueles modelos de personalidade bem formada, equilibrada, com presença marcante e significativa na vida e na história dos filhos¹³.

A escola tornou-se *parifletária*, enquanto "*ensina coisas*"¹⁴, tentando "ajustar" a criança, o adolescente e o jovem às necessidades produtivas de uma sociedade em constante mudança. A escola perde aquela que seria sua principal característica, isto é, a instância crítica

voltada para a promoção do amadurecimento do sujeito.

Os "mass media", que num mundo concebido como "aldeia global" teriam tanto a informar e formar, acabam contribuindo para a desestruturação dos nossos dias pela difusão de uma idéia fragmentária e polarizada do presente.

Enfim, estamos diante de uma profunda crise das principais agências de socialização e isto tem produzido uma "degradação existencial", onde os jovens, apesar de conseguirem extasiar-se, entusiasmar-se, emocionar-se até que facilmente, não terminam por fazer experiências fortes e duradouras de solidariedade e humanismo¹⁵. Tudo isso predispõe as novas gerações a rejeitar, como "sem importância", qualquer proposta de perfeição e procura de sentido existencial para a própria vida.

Os jovens rejeitam os grandes objetivos, individuais e coletivos, como princípios de orientação e significado existencial. Eles vêem as metas culturais da sociedade como estranhas à sua vida e preocupações; narcisisticamente colocam-se, a si próprios, como centro da realidade e gastam todas as energias na defesa do seu "pequeno mundo", difundindo, desta forma, uma identidade fragmentada, incapaz de uma orientação projetual para a própria vida¹⁶.

É muito sugestivo o depoimento do ministro do governo de Fidel Castro em Havana sobre a "juventude da revolução": "A imoralidade e a falta de mística entre os jovens constituem uma das preocupações mais sérias do regime"¹⁷.

Como propor uma educação com valores humanísticos e cristãos aos jovens de hoje, se os vemos assim movidos para um tipo de realização "à mosaico", compondo múltiplas referências culturais sem que nenhuma delas prevaleça, ou, ao menos, esteja em condições de dar uma unidade às suas experiências?

O grande desafio para uma "Educação Libertadora" num contexto pós-moderno é aquilo que podemos chamar "adolescência in-terminável" onde se está sempre experimentando, e nunca se conclui uma aliança ou se empenha a vida¹⁸. Educar, no sentido de libertar, significa, sobretudo hoje, libertar e ordenar a originalidade individual. O problema dos valores torna-se central e fundamental na educação¹⁹.

3 "Nova Educação" e a figura do Educador

O mundo inteiro se prepara para a virada de século e milênio. A sociedade como um todo e principalmente os órgãos internacionais se interrogam: qual o lugar que a nossa sociedade reserva aos jovens? Que tipo de educação deverá ser oferecida ao cidadão do século 21? Dentro do âmbito eclesial se fala e se insiste que uma nova sociedade pressupõe uma nova evangelização e uma nova educação.

O Sistema Preventivo, apesar de ter nascido dentro da Igreja Católica, oferecerá elementos de iluminação também para um educador "não-confessional" ou de outro posicionamento religioso. Na verdade, o Cristianismo é um grande *humanismo*²⁰, e os seus valores "comovem e movem" a todos aqueles de "Boa Vontade".

Sob este prisma podemos afirmar que existe uma íntima relação entre a "Nova Evangelização" e uma "Nova Educação", pois as pessoas e a sociedade são transformadas por uma cultura emergente onde certos valores humanos e profundamente evangélicos não são devidamente contemplados, comportando necessariamente uma "nova educação". Vivemos uma transformação epocal e esta exige de nós que ofereçamos um quadro de valores que responda às inquietações profundas da sociedade hodierna.

Acolhendo o fenômeno do pós-moderno e aproveitando suas preciosas intuições, a Educação e o educador deste novo tempo dará muita atenção "à forma" de educar e, sem perder de vista "princípios e conteúdos", lançará mão do lúdico, do corpóreo, do artístico, do intuitivo, e porque não dizer do mítico e do místico, sabendo que "Educação será sempre obra do coração".

Se na modernidade se acreditava muito no sucesso dos "métodos infalíveis" e nos sistemas educativos, hoje, na pós-modernidade, colocamos nossa confiança na pessoa do educador e na potencialidade dos recursos relacionais dentro da educação.

Uma nova educação, que requer algumas características do educador:

- a) *coerência pessoal e significatividade*, a ponto de se tornar para o jovem referência educativa;
- b) *sensibilidade à condição juvenil*, a ponto de que o educador

se sinta de fato vocacionado para a educação;

c) *uma abertura ao transcendente* e um grande respeito pela diversidade religiosa e cultural.

A este respeito, o educador pode ser comparado a um artista, onde todos os aspectos que intervêm na ação educativa estão profundamente associados e harmonizados, permitindo que, no fato educativo, o sujeito seja acompanhado no seu processo de amadurecimento.

Por tudo isto, nestes tempos desafiadores, a educação da juventude exigirá a presença dos "adultos significativos", isto é, educadores que mantenham sua capacidade de "proposição" e, através da sua personalidade marcante, ofereçam estímulos aos jovens.

Estes são os educadores do cotidiano, capazes de oferecer propostas concretas no dia-a-dia dos jovens, interpelando-os com a própria experiência de vida, como companheiros e amigos.

O "adulto significativo" não renuncia à própria vida, mas, porque a vive de forma interessante e cheia de valores²¹, está em condições de comunicar esta experiência a todos que lhe são próximos. Encontrando adultos significativos os jovens podem ser solicitados a novos horizontes de referência, podem individualizar um modelo concreto que lhes indique a possibilidade de compor a própria existência com um quadro de referência mais amplo²².

É "significativo" porque é simpático, envolvente e cativante; e como afirmou o Papa João Paulo II, o educador significativo possui a arte de educar no positivo, propondo o bem em experiências adequadas e envolventes, capazes de atrair pela sua nobreza e beleza; arte de fazer crescer os jovens "a partir de dentro", conquistando o coração dos jovens para conduzi-los com alegria e satisfação para o caminho do bem²³.

4 O Sistema Preventivo: Razão, Religião e Bondade

Você poderá estar perguntando: o que vem a ser este tal Sistema Preventivo? Quem é este Dom Bosco? Tentarei em poucas palavras dizer algo sobre eles.

Dom Bosco foi um padre italiano que, no século XIX e na Euro-

pa, varrida pelos excessos e desatinos da Revolução Francesa e Conquistas Napoleônicas, entrava num vasto movimento de "prevenção"²⁴.

Por Sistema Preventivo entendemos um conjunto de convicções, de comportamentos, de atuações metodológicas criadas e vividas no ambiente cultural do século passado. Um sistema de educação e de pedagogia integral, isto é, que entende o trabalho pedagógico nos seus aspectos de natureza e graça²⁵ invocando os recursos da inteligência, do coração e do desejo de Deus presentes em todo jovem e supõe capacidade de escuta, de diálogo e respeito aos jovens²⁶.

O sistema de educação intuído por Dom Bosco se mantém através de um complexo aparato metodológico, concentrado em algumas palavras-chaves: razão, religião, bondade... e ainda família, paternidade, fraternidade, amizade, dever, alegria, catequese, sacramentos, inserção eclesial, teatro, canto, música, jogo livre, esporte, etc. Tudo isto fundamentado no mais importante e determinante elemento educativo: "Saber fazer-se amar, mais que temer".

O Sistema Preventivo na Educação é uma tentativa original de síntese dos vários elementos, em vista de um desenvolvimento completo do jovem: físico, intelectual, moral, cívico, religioso; forma um conjunto orgânico de ações, métodos, e meios pelos quais o jovem é motivado e estimulado ao próprio desenvolvimento educativo.

É uma proposta para o nosso tempo. Educar com:

- a) *Razão* – que acredita no potencial crítico do jovem;
- b) *Religião*: - compreensível e simpática, adequada à idade e ao ambiente;
- c) *Carinho e afeto, visível e tangível* – que dá o tom e marca profundamente todo o clima educativo.

5 Num contexto de mudanças rápidas e drásticas: educar com a razão

Vivemos tempos difíceis, onde faltam parâmetros sobre os quais o educador possa pautar-se. De fato, vivemos a "crise da razão" e dentro da pós-modernidade existem aqueles que chegam a questionar a possibilidade e o valor da educação, entendida como transmissão da herança cultural vigente à nova geração.

Neste contexto, penso ser muito significativo buscar uma aproximação à experiência histórica de Dom Bosco, que no século passado enfrentou com muita criatividade e inovação tempos igualmente difíceis²⁷.

O que marcou a sua experiência histórica foi o grande otimismo e crença na "Razoabilidade" do jovem. Em tempos onde prevalecia uma educação um tanto impositiva e despótica, o jovem educador de Turim baseava a sua ação educativa na valorização da potencialidade crítica dos seus meninos.

Apesar de ser vista, por muitos, como um impedimento e um risco, enquanto podia contrastar com a autoridade do educador e da proposta educativa, a potencialização da razão para Dom Bosco parecia um bom ponto de referência e um elemento educativo significativo num contexto complexo e conflituoso.

Dom Bosco se preocupou também com a instrução, porém já tinha intuído que deveria ir muito mais além e deveria oferecer aos seus meninos a possibilidade de enfrentarem aquele momento de transição social, econômica, cultural e profissional difícil para encontrarem um caminho honesto para a própria vida.

Como era prático e perspicaz, queria habilitá-los a enfrentar e superar os problemas concretos da vida e do trabalho. A instrução e a competência destinavam-se primeiramente ao serviço de cada menino, e indiretamente estavam também a serviço da sociedade.

Nos nossos dias vemos que a escola está em crise enquanto não consegue preparar os jovens para um mercado tão diversificado e flutuante.

Erroneamente, muitos buscaram colocar a sua única ou maior confiança na sofisticação da parafernália técnica, na complexidade dos laboratórios, nos recursos audiovisuais e nas enormes possibilidades da informática; porém, estes educadores não devem esquecer que a missão da educação e da escola neste tempo de rápidas mudanças é fundamentalmente uma só: oferecer aos jovens os pontos de referência de que eles têm necessidade para compreender o mundo que os circunda e para que possam viver neste mundo de forma responsável e justa.

Neste sentido, a proposta educativa que abrirá as portas para o

terceiro milênio oferecerá às novas gerações liberdade de pensamento, de escolha, de sentimento e de imaginação que estas gerações necessitarão para desenvolverem os próprios talentos e para permanecerem, o quanto for possível, com o controle sobre a própria vida.

Isto significa hoje "Educar para a Razão": que o nosso jovem "aprenda a Ser" e consiga desenvolver toda a riqueza da sua personalidade na complexidade das suas formas de expressão e nos seus vários empenhos - como indivíduo, membro de uma família e de uma comunidade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e sonhador criativo²⁸.

Tomando contato com o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século 21 podemos perceber que a Educação deverá se ocupar não somente em transmitir competência e conhecimentos técnicos mas, acima de tudo, deverá estar atenta a apresentar para os jovens pontos de referência que, de um lado, consintam aos indivíduos de não serem submersos debaixo da enxurrada de informações, muitas vezes pouco significativas, e, de outro, saibam apresentar como fim o desenvolvimento do indivíduo e da comunidade²⁹.

Esta Comissão, observando o quadro da educação mundial, propõe um novo modelo de educação voltada muito mais para explorar o potencial criativo de cada indivíduo, a fim de que o educando tenha prazer em compreender, conhecer e descobrir. Ainda segundo a Comissão, a valorização da "racionalidade", entendida como "aprender a viver em comum", "aprender a conhecer", "aprender a fazer" e "aprender a ser", oferecerá as condições ideais para que os nossos jovens adquiram uma competência que lhes permita enfrentar uma variedade de situações, muitas vezes imprevisíveis, num momento histórico que desafiará a todos, exigindo das pessoas autonomia e capacidade crítica, acompanhadas de um forte senso de responsabilidade pessoal³⁰.

Neste sentido, a missão educativa, nos nossos dias, deverá diferenciar claramente *educar* e *instruir*.

Apesar de não se poder educar sem instruir, devemos ter claro que educar comporta aspectos muito mais amplos e complexos, onde a razão, na sua multidimensionalidade e diversificação explicativa,

assume um papel fundamental. Isto porque tem acesso a um patrimônio bem organizado de experiências, conhecimentos e capacidades, conseqüido de forma consciente e reflexa.

Aquilo que o trabalho escolástico deve oferecer é o que chamamos de "Metacognição", isto é, um complexo campo no qual o ser humano se exercita em controlar e usar os próprios recursos cognitivos.

Neste contexto, a própria instrução, oferecida num âmbito educativo, adquire uma dignidade maior, enquanto deixará de ser compreendida como um "acumular" conhecimentos e competências, se tornando um meio de aproveitar o potencial e o papel da "razão" que compreende, organiza, hierarquiza, enfim, dá sentido. De forma que não poderemos mais pensar em oferecer instrução sem que esta seja profundamente educativa.

Como no tempo de Dom Bosco, também nos nossos dias a "razão" deve permear todo o ambiente educativo, buscando oferecer ao jovem os necessários recursos interpretativos a fim de que ele possa verdadeiramente "apropriar-se" dos valores que lhe estão sendo propostos. Ela ajuda a avaliar todas as coisas com senso crítico e a descobrir o valor autêntico da realidade terrena, respeitando-lhe a autonomia e a dignidade secular³¹.

O jovem deve, enfim, ser capaz de pensar com a própria cabeça, argumentar e defender as próprias opiniões, e acima de tudo, ser capaz de enfrentar de maneira positiva e produtiva as situações difíceis.

Educar com a "razão" implica, em tempo de relativismo moral, ajudar o jovem a buscar o sentido mais profundo para sua vida. Esta educação buscará fazer com que o jovem consiga controlar seus impulsos, e os canalize positivamente na direção de um desenvolvimento sadio e harmônico.

É fundamental que o educador eduque a "razão", e isto será feito usando-a, procurando raciocinar com o educando, no mais profundo respeito à sua pessoa, explicando ao educando "o porquê" de certas exigências. E ainda explicando os fracassos e erros cometidos, e também reforçando nos alunos atitudes de transparência e verdade³².

Enfim, educar com a "razão" significará fazer da educação uma prática humana, ou seja, atividade humana que, caracterizada por um nível adequado de coerência e complexidade, seja desenvolvida de

forma participativa, e socialmente reconhecida e estabelecida.

6 A Religião e sua valência educativa

Vivemos um tempo de transição da modernidade, que reivindicava uma plena autonomia do científico, para a pós-modernidade, onde existe a volta do transcendente, mas não precisamente de um transcendente teísta.

Tempos novos caracterizados pelo eclétismo, subjetivismo, pluralismo e sincretismo; um momento histórico em que se volta para o religioso de forma desordenada, muitas vezes interesseira e supersticiosa. Os jovens emigram da pátria religiosa, ao menos da pátria religiosa institucional, e não parecem querer retornar. Isto acontece porque a elaboração tradicional da proposta religiosa não responde mais ao jovem do nosso tempo, desinteressado a *nível estrutural e confessional*, mas sensível quando a proposta é feita a *nível existencial*.

O Holismo é a grande marca da pós-modernidade e o jovem navega livremente pelas águas da magia, alquimia, mantras e gurus... Para as religiões tradicionais, a vivência do fenômeno religioso em chave esotérica é o grande desafio a ser enfrentado na evangelização. Assume múltiplas faces, incerto e ambíguo, emergindo uma difusa indiferença religiosa, sobretudo o quanto diz respeito aos aspectos institucionais.

Se, dentro da modernidade, existia uma crise da religião ocasionada por filosofias que decretaram até a "morte de Deus", na assim chamada pós-modernidade o fenômeno religioso esquece-se das grandes histórias (metanarrativas) sobre o "reino de Deus", "história da salvação", e mergulha na magia, na cabala e nos mantras adquirindo características funcionalistas e consumistas³³.

Numa sociedade pluralista, no "estado Leigo", e com as principais agências de socialização em crise, surge a seríssima pergunta: Quem oferecerá à criança, que precisa ser educada, aquele espaço seguro, com um horizonte delimitado, dentro do qual reine unanimidade entre as convicções daquilo que é bom, belo, daquilo que é importante e secundário?

Dom Bosco, seguindo fielmente a crença do seu tempo, via a religião como um eficiente meio de prevenção pessoal e social, garantia da ordem e da paz. Pio VII dizia: "A religião será a única garantia de moralidade, principalmente juvenil e social"³⁴; e o mesmo Papa ainda insiste com os bispos para que dediquem amor preferencial, vigilância e solicitude, às crianças e adolescentes, os quais, como cera maleável, podem ser, mais que os adultos, plasmados para a vida do bem e do mal.

Na tradição educativa de Dom Bosco, o conceito "Religião" indica o fim último de qualquer trabalho educativo: situar o educando diante do sentido último da sua vida, isto é, Deus.

Com esta dimensão bem trabalhada e desenvolvida, a criança e o jovem serão orientados para as questões mais importantes e significativas: sentido da vida e da morte, o bem e o mal, e à organização hierárquica da própria vida rumo ao bem.

Neste contexto, torna-se atual a proposta salesiana que coloca a religião como um elemento fundamental para uma educação sadia. A criança e o jovem têm necessidade de uma orientação ideológico-religiosa, porque estão imersos numa experiência histórico-existencial complexa, na qual a religião teve sempre uma palavra significativa a dizer e uma contribuição qualificada a dar.

No Brasil, o patrimônio cultural do povo é amplo e variado em suas diferentes regiões geográficas. O substrato religioso presente em tal patrimônio é um dado significativo, de norte a sul do território. Porém, não podemos dizer, como dizíamos, que o Brasil é um país católico, pois encontramos, fortemente presentes, outras orientações religiosas; daí a importância de desenvolvermos posturas ecumênicas entre os cristãos e o diálogo com as religiões não-cristãs, evitando o perigo do indiferentismo religioso³⁵.

Por tudo isto na nossa presença educativa todos os educadores devem preocupar-se com o bem espiritual dos próprios formandos.

Desta forma, o educador não pode mais reduzir o seu trabalho a simples respostas às interrogações dos jovens. Vivemos um tempo estranho em que, numa indiferença silenciosa, os jovens deixaram de perguntar.

Neste contexto, o educador e também a instituição escolástica

devem tornar-se intensamente propositivos e dotados da autoridade necessária para penetrar, com suas propostas, o íntimo da existência.³⁶

Alguém pode questionar-me dizendo: "Religião e Política não se discute", ou ainda existem país que dizem assim: "Agora não me preocupo com a formação religiosa; quando meu filho crescer ele fará as suas escolhas".

Estas são afirmações que brotam mascaradas de "modernismo" enquanto querem contrastar com as orientações seguras e até duras do passado, quando se respirava ainda o clima de "Cristandade". Porém, é honesto e necessário lembrar que hoje o conceito de educação integral está mais atual do que nunca e coloca nas mãos de "todos os educadores" a difícil missão de educar, também, para os valores religiosos. Jacques Delors, presidente da comissão europeia, assim descreveu o trabalho da Comissão de educadores em vista do relatório à Unesco: "[...] desde a primeira reunião a Comissão reafirmou com força o princípio fundamental de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, senso estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade"³⁷.

Um professor na sala de aula, enquanto se ocupa com a instrução do jovem através dos conteúdos específicos da sua disciplina, estará não só preocupando-se com a competência técnica do educando em determinada área de saber; sua preocupação deverá ir muito mais além; cada gesto, cada manifestação valorativa estará sendo captada pelo educando. Cada educador deve estar convencido de que em educação não existe neutralidade e que toda a sua pessoa poderá ser um "dom" ou um "dano"³⁸ para seus educandos.

A criança, o adolescente e o jovem, porque estão se construindo, estarão com suas "antenas" ligadíssimas sobre aqueles que eles têm à sua frente a lhes apontar caminhos. Nesta situação, tornam-se altamente vulneráveis e precisam encontrar pessoas maduras, realizadas que possam oferecer um modelo significativo de pessoa realizada.

É importante que o educador seja capaz de suscitar no educando a necessária abertura para uma educação integral que contemple a dimensão religiosa e espiritual.

Com as provocações do atual contexto cultural e do perfil religi-

oso da nossa juventude, percebemos que os jovens, por anunciarem uma "nova presença", exigem a nível educativo uma "nova proposta", ou ainda uma nova elaboração da proposta, também religiosa. Na elaboração desta nova proposta nos defrontamos com novas instâncias hermenêuticas, de "recentramento" da pessoa humana, que busca sentido para a própria vida.

Nesta reelaboração de proposta despontarão algumas idéias-chaves: uma educação da fé centrada na pessoa, no seu amadurecimento, oferecida dentro do seu grupo de base e que terá como base propositiva a situação existencial do jovem e suas "interrogações vitais". A partir daí, ajudá-lo a amadurecer até a explícita apresentação do Deus de Jesus Cristo.

Uma imagem de Deus que revela muito mais o próprio significado existencial da vida e que traga ao jovem o sentido de pertença e proporcione uma relação pessoal.

Este é o grande desafio da educação para a fé que, se não for devidamente enfrentado, resultará na perda dos jovens que, na sua busca desordenada do transcendente, bandearão para as seitas. Isto vem acontecendo porque eles não encontram sentido de pertença ou comunidade, respostas precisas e fatores de segurança, uma integração e harmonia total física e psico-espiritual, e por fim a esperança de um futuro seguramente melhor.

7 Uma proposta de educação pelo amor - A Bondade educativa ou Amorevolezza

Educar com "Amorevolezza"³⁹, isto é, com um "amor profundo, manifestado de forma tal que o educando se sinta especialmente amado"⁴⁰.

O amor educativo, tão importante no tempo de Dom Bosco, adquire um significado especial no nosso tempo, onde o psicológico, o emotivo, o existencial supera em muito o conceitual e o ideológico⁴¹.

Vimos que os jovens de hoje não se entusiasмам mais pelos "megadisursos" que marcaram a Modernidade e que, diferentemente dos jovens de 68, se distanciam dos confrontos, isolando-se.

O método educativo salesiano, na sua dimensão da

"amorevolezza", pode oferecer à juventude de hoje uma proposta que lhe venha de encontro, porque utilizará a linguagem do coração.

Dom Bosco se fez próximo dos seus meninos, jogando, brincando, trabalhando com eles; e, na convivência diária, se aproximava de um e de outro e, com uma delicadeza toda especial, perguntava sobre as necessidades e dificuldades. Falava-lhes ao ouvido, procurava alegrá-los ou consolá-los, e todos se sentiam particularmente amados⁴². Era no cotidiano que ele demonstrava que os amava, até mesmo quando ficava dias e dias fora de casa; eles sabiam que suas preocupações e toda a sua vida era por eles.

A juventude de hoje precisa encontrar no educador aquele amor desinteressado que "cria a pessoa"; aquele amor concreto e tangível marcado pela compreensão e pela aceitação da "condição de jovem"; uma prática educativa, enfim, baseada numa relação de confiança, onde o jovem educando se sente aceito, valorizado e amado.

O amor educativo, muitas vezes, é "adocicado" e tanto pais quanto educadores se tornam medrosos em exercer o seu papel educativo, em nome de uma "amorevolezza" mal compreendida, omissa e irresponsável. Neste sentido, precisamos recuperar o sentido pleno do termo, compreendido por Dom Bosco como um "amor exigente".

O amor educativo encontra um sério obstáculo no individualismo que permeia nossos relacionamentos, contaminando seriamente a relação pais/filhos e, porque não dizer, educador/educando. Isto se dá quando pais e educadores buscam viver a profissão na tentativa exclusiva da auto-realização e quando os filhos e educandos dominados pelo sentimento de excessiva autonomia acabam se fechando no "eu-para-mim-mesmo".

Na prática do "amor exigente", o pai é pai, o educador é educador, existe governo e proposta educativa concreta e esta se destina exclusivamente a oferecer ao educando as condições necessárias para o seu amadurecimento e formação.

A proposta de Dom Bosco é validíssima nos nossos dias, em que tendemos ao horizontalismo, e frases de pedagogos famosos, como Paulo Freire ("ninguém educa ninguém"), acabam não sendo bem compreendidas, e induzem pais e educadores a se omitirem na sua tarefa de educar.

Dom Bosco via necessária a intervenção do educador, ao que ele chamava de "correção", pois é natural aos jovens errar, e se não errassem não seriam jovens e não haveria necessidade de educação.

A correção permeia toda a obra educativa e se manifesta em todos os momentos em que o educador está diante dos jovens: palavras ao ouvido, avisos privados e públicos, "boas-noites"⁴³, etc.; porém, insistia em "corrigir" com "amorevolezza", isto é, com paciência, caridade e doçura.

Precisamos recuperar a função educativa da família e da escola, mas devemos também estar atentos para que nossa autoridade pedagógica não esteja baseada somente na validade objetiva dos princípios éticos-morais e religiosos, mas baseie-se também na encarnação destes princípios na pessoa do educador que ama, e por isto se tornou amigo e benfeitor do jovem, e por ele é reconhecido como tal.

Conclusão

Ainda hoje personagens marcantes do mundo da educação são lembrados, discutidos e estudados nos cursos de Pedagogia. Isto se dá, creio eu, não tanto para aprendermos de memória velhos documentos e tratados de pedagogia que o tempo consagrou, mas, muito mais necessário será percebermos que a genialidade dos grandes pedagogos esteve na sua capacidade de "criatividade e descontinuidade".

Foram pessoas sensíveis que se deixaram incomodar e provocar e se sentiram capazes de "arriscar uma resposta". Dom Bosco era um camponês que se fez padre diocesano e se deixou interpelar pela situação da juventude do seu tempo; é considerado, muito mais, um educador do que um pedagogo⁴⁴.

Como um homem eminentemente prático, não apresenta um vocabulário técnico, não participa do desejo dos pedagogistas de elaborar métodos intrinsecamente bons⁴⁵, nos quais a eficácia educativa dependeria muito mais da "bondade" do método e, não tanto, da qualidade do educador.

O que podemos aprender desta sua prática pedagógica é o seu "otimismo educativo" fruto de uma espiritualidade que considerava a

pessoa humana e, mais ainda, a criança e o jovem, portadores de uma força extraordinária.

Contrastando com o pensamento comum da sua época, muitas vezes Dom Bosco parece quimérico, quando quer recuperar e salvar justamente os marginais, delinquentes, corruptos; aqueles, enfim, que a sociologia e a psicologia da época davam como irrecuperáveis.

Esta confiança e este otimismo educativo são frutos de uma profunda espiritualidade; refletem a "pedagogia divina" enquanto são um reflexo da confiança que Deus deposita em cada um de nós. Este é o centro fundador da sua doutrina sobre a educabilidade, onde rejeita as representações fatalistas que alimentavam o imaginário comum do seu tempo.

Olhando a educação do nosso Brasil com todos os seus problemas e, mais ainda, olhando para tantos jovens que poderiam ser melhor atendidos nas suas necessidades, percebemos que podemos ressaltar a originalidade "dombosquiana". Muitos do seu tempo procuraram apresentar as "propostas preventivas" numa perspectiva política e administrativa, deixando de lado a dimensão educativa.

Dentro da assim chamada "pós-modernidade" encontramos um ambiente propício para refletirmos sobre a atualidade da proposta educativa de Dom Bosco e, aprofundando sua proposta carismática, chegamos à conclusão de que uma educação integral da juventude deverá, necessariamente, se basear sobre este "tripé educativo": Razão, Religião e Bondade.

Educar com a razão e para a razão é um tema atualíssimo e infelizmente deficitário. Os tempos mudaram e, como vimos, os "metadiscursos" não falam mais ao homem comum e menos ainda ao jovem. A educação entrou em crise e colocou em crise a escola, que ficou sem parâmetros de conteúdo e metodologia.

A Religião e a sua valência educativa num contexto de pluralismo é outro tema de relevância dentro do nosso discurso. Nos nossos dias, os jovens querem uma religião que lhes ajude a organizar a própria vida, que lhes fale dentro; e então, a severidade do olhar, o distanciamento hierárquico, as vestes diferentes, burocratização no atendimento, modo de tratar distante, etc., representam aquela "pátria religiosa institucional" da qual os jovens querem emigrar.

A "amorevolezza", como uma educação para o amor e pelo amor, é uma inspiração que, dentro do nosso contexto pós-moderno, adquire grande atualidade. Dentro da educação formal nossas escolas têm que tomar muito cuidado para não se burocratizarem demais. E na educação informal é fundamental que o educador seja acessível e sensível, simpático, atraente pelos ideais que alimenta, como também envolvente com os ideais que propõe. O jovem de hoje não se motiva por grandes ideais, grandes projetos estruturais, mas se deixa envolver profundamente por "relações afetivas"; neste sentido, precisamos repropor-nos a "presença educativa" que cria laços e educa.

Enfim, vivemos tempos desafiadores e estamos às portas de um novo século e milênio que nos prepara mais surpresas ainda. Todos nós, educadores, deveremos apostar a vida nas possibilidades da educação e para isto deveremos empatar tudo o que temos na nossa preparação e formação.

A conclusão a que a Comissão Internacional para a Educação do século 21 junto à Unesco chegou foi: nada que diga respeito ao ser humano e à sua realização pode ficar fora do universo educativo. Para que encontremos educadores preparados para esta difícil e sublime missão, a Comissão apresenta uma só saída: "Aprender por toda a vida será a chave para o ingresso no próximo século"⁴⁶.

Notas

¹ Gilberto DIMENSTEIN, Educar é o jeito mais nobre de viver. *Folha de São Paulo*, 14 set 1997. Caderno 1, p. 22.

² Título de tantos estudos que tiveram como precursor Jean-François Lyotard, quando pela primeira vez em 1979, com a sua obra "La Condition postmoderne", abriu, por assim dizer, o debate sobre a abissal mudança nas práticas culturais, políticas e econômicas havidas na década de 1970.

³ David HARVEY, *A condição pós-moderna*, p. 23.

⁴ Pensamento de Jürgen Habermas tirado da sua obra "Modernity: an incomplete project" citada por David HARVEY, *A condição pós-moderna*, p. 23.

⁵ David HARVEY, *A condição pós-moderna*, p. 49.

⁶ Steven CONNOR, *Cultura pós-moderna*, p. 46.

⁷ Dentro da compreensão de Lyotard, as "Metanarrativas" são narrativas que subordnam, organizam e explicam outras narrativas; assim, qualquer outra narrativa local, seja de uma descoberta científica ou do crescimento e educação de

uma pessoa, recebe sentido através da maneira como ecoa e confirma as grandes narrativas. Para Lyotard, até o conhecimento científico não pode saber e tornar sabido o que é o verdadeiro conhecimento sem recorrer a outro tipo de conhecimento, o narrativo. Assim, a mesma ciência é colocada em crise, quando temos o declínio do poder regulatório geral dos seus próprios paradigmas e na medida que se coloca em cheque os limites dos seus próprios pressupostos e procedimentos de verificação (Jean-François LYOTARD, *The Postmodern Condition*, p. 29).

⁸ Steven CONNOR, *Cultura pós-moderna*, p. 16-17.

⁹ *Ibidem*, p. 33.

¹⁰ Jean-François LYOTARD, *The Postmodern Condition*, p. 26.

¹¹ Giuseppe VICO, *Tempo ed educazione nel postmoderno*, p. 92.

¹² Ítalo VACCARINI, La condizione "Postmoderna": una sfida per la cultura Cristiana. *Aggiornamenti sociali*, n. 2, p. 121, 1990.

¹³ É interessante que se leia o que Jacques Maritain (filósofo humanista) nos oferece no seu livro, lançado originariamente em inglês, *Education at the crossroads*, de 1943; apesar de não ser uma obra recente, é um clássico, e estes nunca perdem o valor. O autor critica veementemente o modelo de educação vigente.

¹⁴ Aqui quero indicar uma escola preocupada apenas e tão somente com a instrução, tornando-se tão superficial quanto os "mass media", onde a quantidade de informações supera, em muito, a qualidade e a profundidade.

¹⁵ Podemos observar isto pela reação havida no mundo com a morte da rainha (da caridade) e a princesa (do carisma e do marketing). Penso que as repercussões das mortes de Madre Teresa e a Princesa Diana demonstram muito bem por onde anda nosso mundo valorativo. Onde dois tipos de ídolos e símbolos se contrastam - Madre Teresa mais atinente ao discurso moderno das "grandes histórias" e a Princesa muito mais próxima do pós-moderno, onde o sensível e o emotivo dizem mais.

¹⁶ Ítalo VACCARINI, *La condizione "Postmoderna"*, p. 126-127.

¹⁷ Egidio VIGANÒ, Nuova educazione. In: _____. *Lettere circolari di don Egidio Viganò ai salesiani*, p. 1142.

¹⁸ Giuseppe ANGELINI, L'educazione tra derive civili e cultura diffusa. In:

Giuseppe ANGELINI et al., *Educare nella società complessa*, p. 22.

¹⁹ Giuseppe VICO, *Tempo ed educazione nel postmoderno*, p. 73.

²⁰ Usei o termo num sentido mais livre e popular, não me atendo ao significado dado pelas ciências filosóficas e teológicas. Quis apenas destacar que a pregação de Jesus sempre esteve voltada para a construção da pessoa humana na sua totalidade. O Reino de Deus e sua justiça tem em conta a pessoa humana que deve ser resgatada integralmente de toda e qualquer alienação.

²¹ A escola constitui um dos centros onde a crise dos valores se reflete e eclode.

Faltam convicções, ainda que provisórias, aos educadores. Esta situação deixa sem consistência as interações que se processam no ambiente escolar. Os educadores devem deixar-se provocar, devem sentir-se instigados e desafiados a examinar suas próprias convicções e as posições que assumem no cotidiano da sua prática pedagógica. (Sônia Aparecida Ignacio SILVA, *Valores em educação*, p. 12)

²² Franco GARELLI, Mutamenti sociali e rapporti intergenerazionali. In: Giuseppe ANGELINI et al., *Educare nella società complessa*, p. 18.

²³ João Paulo II, *Juvenum Patris*, p. 8.

²⁴ Na tentativa de reconstruir a Europa buscava-se "prevenir". Este princípio inspirou os participantes do Congresso de Viena (1814-1815), onde buscou-se restaurar o antigo, conservando o quanto de positivo haviam trazido as novas idéias e os novos tempos. A idéia de "prevenção" não parou na área política, mas estendeu-se para a área social (pobreza e mendicância), área penal (conceito de correção) e nas áreas da religião e educação (Pietro BRAIDO, *Breve storia del "Sistema Preventivo"*).

²⁵ O termo "Graça" supõe a dimensão da fé. Acreditamos que Deus é o grande educador que tanto dirige a ação educativa do educador quanto predispõe o jovem para o acolhimento da "Boa Notícia".

²⁶ Conclusões do Capítulo Geral dos Salesianos, de 1996 (CG24, 131).

²⁷ Estamos em pleno tempo de restauração, após os ventos revolucionários franceses e o imperialismo napoleônico, em que imperava a paixão política numa Itália que nascia.

²⁸ Edgar FAURE et al., *Learning to Be: The World of Education and Tomorrow*, p. 06.

²⁹ Jacques DELORS et al., *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 77ss.

³⁰ É elucidativo neste tema o recente relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século 21, onde a comissão insiste sobre uma sólida educação de base, na qual a escola consiga promover tanto o desejo quanto o prazer do aprendizado, como também a capacidade de "aprender a aprender" e a curiosidade intelectual. (Jacques DELORS et al. *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 17).

³¹ CG24, 100.

³² Michele PELLERREY, *La via della ragione*, p. 43-45.

³³ Renato MION, *Indifferenza religiosa dei Giovani nella cultura del post-moderno*, p. 27.

³⁴ Pietro BRAIDO, *Breve Storia*, p. 66.

³⁵ Anísia de Paulo FIGUEIREDO, *O Ensino religioso no Brasil*, p. 75.

³⁶ Ricardo TONELLI, Dall'indifferenza all'espertenza religiosa, p. 220.

³⁷ Cfr. Jacques DELORS et al, *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 85.

³⁸ Quando o primeiro professor de uma criança ou de um adulto possui uma formação insuficiente e está pouco motivado, estarão comprometidos os fundamentos sobre os quais estará apoiado o sucessivo aprendizado. A Comissão da Unesco frisou que a melhoria da educação dependerá fundamentalmente da melhoria da formação e motivação do professor/educador (idem, p. 135).

³⁹ Este termo normalmente não é traduzido porque não encontramos em português uma palavra que o substitua convenientemente. Amorevolezza indica bondade, carinho, amor palpável, amor exigente, presença, acolhida... que cria entre educador e educando uma forte ligação afetiva, alma de toda educação. O jovem verdadeiramente se sente amado pelo educador (Pietro BRAIDO, *L'esperienza pedagogica di Don Bosco*, p. 154).

⁴⁰ Paulo Albera, padre salesiano e 2º sucessor de Dom Bosco, assim descrevia o que sentia como aluno de Dom Bosco no Oratório: "Sentia como se fosse prisioneiro de potência afetiva que me alimentava os pensamentos, palavras e ações; sentia-me amado como jamais havia experimentado" (Cf. Paulo ALBERA, "Dom Bosco nostro modello nell'acquisto della perfeizione religiosa e nell'educare e santificare la gioventù", in: *Lettere circolari di Don Albera*, Direzione Generale Opere Don Bosco, 1965, p. 372).

⁴¹ Para aprofundar esta idéia indico que se leia a obra "Mística e Erótica" de Marcial MAÇANEIRO. É um ensaio sobre Deus, Eros e Beleza, onde o autor, apoiado no mito grego, desenvolve o significado do termo Eros como força de atração, vínculo e saudade. Eros é a energia vital que possibilita novas esferas de relação; é impulso que provoca encontro com aquilo que nos faz felizes: uma pessoa, uma obra, Deus, a natureza, uma vocação, um ideal, etc.

⁴² Eugénio FIZZOTTI, *Amore affettivo e amore effettivo*, p. 66.

⁴³ "Boas noites" - jargão salesiano dos mais conhecidos - método de educação informal onde o educador, nos internatos, deixava um conselho, uma mensagem paterna, uma exortação... para que o educando, se dirigindo para o repouso noturno, deixasse ecoar dentro de si aquelas mensagens de estímulo e conforto.

⁴⁴ Está claro que não se deve buscar em Dom Bosco um "Sistema Pedagógico" em sentido técnico, rigoroso, científico e formal ao ponto de torná-lo um pedagogista, isto é, um teórico da pedagogia ou da pastoral. Podemos mesmo afirmar que Dom Bosco se mantém distante e estranho ao vasto movimento pedagógico que emerge no seu século e cresce influenciado pelas ciências da natureza e pela filosofia Comteana. (Pietro BRAIDO, *L'esperienza pedagogica*, p. 43).

⁴⁵ Ele não tem a aspiração Pansófica de um Amós Comênio que, com sua obra "Didática Magna", queria oferecer um método universal e infalível para ensinar "tudo a todos".

⁴⁶ Jacques DELORS et al., *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 87.

Referências Bibliográficas

ANGELINI, Giuseppe. L'educazione tra derive civili e cultura diffusa. In: ANGELINI, Giuseppe et al. *Educare nella società complessa*. Brescia: Editrice La Scuola, 1991. p. 13-32.

BRAIDO, Pietro. *L'esperienza pedagogica di Don Bosco*. Roma: Editrice LAS, 1988.

_____. *Breve storia del "Sistema Preventivo"*. Roma: Editrice LAS, 1993.

CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna*. Introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1992.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: ASA, 1996.

DIMENSTEIN, Gilberto. Educar é o jeito mais nobre de viver. *Folha de São Paulo*: 14. set 1997. Caderno 1, p. 22.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino religioso no Brasil*. Tensões, conquistas, perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1996.

FIZZOTTI, Eugenio. Amore affettivo e amore effettivo. In: NANNI, Carlo (Ed). *Il Sistema Preventivo e l'educazione dei giovani*. Roma: Editrice LAS, 1989. p. 63-74.

GARELLI, Franco. Mutamenti sociali e rapporti intergenerazionali. In: ANGELINI, Giuseppe et al. *Educare nella società complessa*. Brescia: Editrice La Scuola, 1986. p. 12-27.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

LYOTARD, Jean-François. *The Postmodern Condition*. A report on knowledge. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MAÇANEIRO, Marcial. *Mística e Erótica*: um ensaio sobre Deus, Eros e Beleza. Petrópolis: Vozes, 1996.

MION, Renato. Indifferenza religiosa dei giovani nella cultura del post-moderno. Un approccio socio-culturale. In: SEMERARO, Cosimo (Ed.). *I giovani fra indifferenza e nuova religiosità*. Torino: Editrice ELLE DI CI, 1995. p. 13-47.

PELLERREY, Michele. La via della ragione. Rileggendo le parole e le azioni di don Bosco In: NANNI, Carlo (Ed.). *Il Sistema Preventivo*

tivo e l'educazione dei giovani. Roma : Editrice LAS, 1989. p. 25-45.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em educação*. O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis : Vozes, 1986.

TONELLI, Ricardo. Dall'indifferenza all'esperienza religiosa. Una proposta di azione pastorale. In: SEMERARO, Cosimo (Ed.). *I giovani fra indifferenza e nuova religiosità*. Torino : Editrice ELLE DI CI, 1995. p. 209-227.

VACCARINI, Italo. La condizione "postmoderna": una sfida per la cultura cristiana. *Aggiornamenti sociali*, 2 (1990). p. 112-135.

VICO, Giuseppe. *Tempo ed educazione nel postmoderno*. Brescia : Editrice La Scuola, 1990.

VIGANÒ, Egidio. Nuova educazione. In: _____. *Lettere circolari di don Egidio Viganò ai salesiani*. Roma : Direzione Generale Opere Don Bosco, 1996. v. 3. p. 1129-1146.

A grande crise de 1277 na Universidade de Paris

Carlos Bento Matheus

Graduado em Letras Clássicas pela PUC/RJ; em Filosofia pela UFRJ/RJ; Mestre e Doutorando em Filosofia pela PUC/RJ; Pesquisador do Centro Unisal

O Decreto de 1277

A grande crise que abalou a Universidade de Paris em 1277 e culminou com a expulsão dos mestres aristotélicos representa um momento de enorme significação dentro do contexto medieval e é motivo para fecundas reflexões sobre o seu sentido histórico e a sua importância para o pensamento ocidental.

Algumas questões se tornaram candentes neste período de definições, sobretudo no que medeia entre o ano de 1270, quando se condenam as primeiras proposições aristotélicas, e o de 1277, data da condenação do bispo de Paris, Étienne Tempier. Nesta ocasião, 219 proposições ensinadas pelos mestres, sobretudo da Faculdade de Artes, são consideradas heréticas. A condenação atinge grandes figuras da Universidade, professores ilustres, incluindo até mesmo Tomás de Aquino, falecido três anos antes.

Questões como a do determinismo, da unidade do intelecto agente ou da eternidade do mundo alcançam uma relevância muito grande, pois já vinham sendo discutidas há anos e haviam provocado o aparecimento de numerosos trabalhos e a definição de distintas correntes de pensamento. Parece-nos interessante considerar uma destas questões - e escolhemos a da eternidade do mundo - para localizar, pelas soluções apresentadas, a diversidade de tendências que se foram consituindo em razão do efervescente trabalho intelectual que então se

desenvolvia. Partindo da doutrina de Aristóteles e também da interpretação que lhe deu seu grande comentador árabe Averróis, vão-se delineando propostas de diferentes matizes como as de Alberto Magno, Tomás de Aquino e Siger de Brabante. Mas há duas posições radicalmente distintas que acabarão por determinar o rumo dos acontecimentos que culminarão em 1277. São a posição defendida por uma corrente que se considera fiel a uma tradição agustiniana e cuja figura centralizadora é a de S. Boaventura e a dos que se inspiram em Aristóteles com o propósito de desenvolver um pensamento cristão que atenda às necessidades destes novos tempos. Nesta linha estão, com as contribuições originais próprias de cada um, entre outros, Alberto Magno, Tomás de Aquino e Siger de Brabante. De cada um deles procuramos apresentar textos significativos sobre uma mesma questão - a da eternidade do mundo - a fim de que se caracterize a concepção de cada um e se assinalem as diferentes correntes que enriquecem o pensamento medieval.

*

O decreto de 1277 não é específico contra Siger de Brabante. Nem é mesmo específico contra o averroísmo, que vinha conquistando o interesse de grande número de mestres da Faculdade de Artes e até mesmo de alguns teólogos. O decreto de 1277 é muito mais amplo, pois procura atingir o próprio aristotelismo como via para a construção do saber.

O decreto foi redigido às pressas por uma comissão de 16 teólogos, contando-se entre eles Henrique de Gand. A comissão foi nomeada por Estêvão Tempier, mas a iniciativa do bispo não foi repentina e intempestiva. Ela na verdade resultou de um longo processo, que foi acumulando dificuldades desde o começo do século XIII, quando a divulgação das obras de Aristóteles provocou uma irrupção avassaladora do saber pagão, seduzindo os espíritos. E não só traduções cada vez mais precisas dos textos de Aristóteles se põem nas mãos dos mestres cristãos, mas também as obras de grandes pensadores muçulmanos e judeus. As autoridades se assustam e procuram impedir que Aristóteles seja lido e comentado nas salas de aula, abrin-

do-se exceção apenas para os livros de Lógica. Em 1210 vem a primeira restrição. Em 1215, a proibição formal.

Mas todas as tentativas de impedir o estudo das doutrinas aristotélicas, por mais repressoras que se mostrassem, acabaram se revelando infrutíferas. No recolhimento das celas, nos encontros afastados das salas de aula, Aristóteles era cada vez mais lido e comentado. As greves e perturbações de 1230 só fizeram acentuar as tendências aristotélicas. Mas com isto aprofundava-se cada vez mais o fosso entre as duas correntes principais: a dos que se consideravam herdeiros de uma tradição agustiniana e a dos aristotélicos. Quando irrompeu, violenta, a crise que levou à redação do Decreto de 1277, já não havia mais conciliação possível. Da Universidade de Paris a condenação se estendeu à Universidade de Oxford, onde o dominicano Robert Kilwardby, arcebispo de Canterbury, secundou as medidas de Tempier.

Contudo, apesar de todos os conflitos e tentativas de proibição por parte das autoridades, o aristotelismo e a liberdade de pensamento vinham ganhando espaço. Em 1255, os novos Estatutos da Faculdade de Artes de Paris permitem que os mestres se possam dedicar livremente às especulações filosóficas. A Lógica, a Ética, a Metafísica e também a Filosofia Natural passam a ser cultivadas por um grande número de estudiosos. Tem-se agora acesso, sem grandes restrições, aos livros de Aristóteles, de Averróis, de Avicena e de Maimônides. Multiplicam-se as interpretações. Em Astronomia confrontam-se Aristóteles e Ptolomeu.

A partir de 1265, Averróis, o grande comentador de Aristóteles, é lido com uma atenção muito maior e até mesmo com entusiasmo. Muito antes disso, Alberto Magno já o havia lido, mas não lhe dera então uma importância maior, chegando às vezes a confundir as doutrinas do mestre árabe. A partir de 1265 é que as coisas se tornam mais definidas. Delineiam-se correntes. São Boaventura se opõe radicalmente às teses de Averróis e recusa qualquer compromisso com o aristotelismo.

São Tomás mantém uma posição moderada. Esforça-se por utilizar elementos aristotélicos nas suas reflexões teológicas.

Os mestres da Faculdade de Artes, cuja figura de maior destaque

é Siger de Brabante, assumem uma posição mais racionalista, procurando desenvolver um pensamento filosófico independente das discussões teológicas.

É neste contexto que as polémicas vão-se tornando mais vivas e perturbadoras e acabam provocando uma intervenção do bispo de Paris. Em dezembro de 1270, Estêvão Tempier condena treze proposições, extraídas de quatro pontos fundamentais das discussões então desenvolvidas - a eternidade do mundo, a negação da providência universal de Deus, a unidade do intelecto agente e o determinismo. E ameaça de excomunhão todo aquele que ousar ensinar esses erros.

As medidas do bispo Tempier seguiu-se uma calma relativa na Faculdade de Artes de Paris. Mas esta calma durou pouco. Em fins de 1271 dois grupos opostos, um liderado por Siger de Brabante e outro liderado por Alberico de Reims acirraram, com intolerância, as suas posições divergentes. A Faculdade de Artes se dividiu em dois partidos apaixonados. As polémicas se multiplicam. A agitação é grande. Em 1275 as autoridades eclesiásticas resolvem intervir novamente. O legado pontifício Simão de Brion nomeia então, reitor da Faculdade de Artes, o moderado Pedro de Auvernia, admirador de S. Tomás. E ameaça com severas punições quem venha perturbar a paz da Faculdade.

Siger de Brabante e Alberico de Reims continuam, no entanto, a não se entender. Na verdade são duas concepções de mundo que se delineiam e se entrechocam. São Tomás, Alberto Magno, São Boaventura participam do debate, escrevendo trabalhos. Siger de Brabante aceita com simpatia o texto de São Tomás sobre a Unidade do Intelecto e reformula algumas das suas teses. Boécio de Dácia, no entanto, se mostra mais radical. Muitos mestres e teólogos, como Alberto Magno e Gil de Roma, que não se identificam com os conservadores, divergem no entanto das posições extremas dos averroístas.

Alberto Magno havia escrito, a pedido de Gil de Lessines, o pequeno tratado *De Quindecim Problematibus*. Gil de Lessines reunira 15 proposições referentes a questões amplamente discutidas em Paris e as enviara à Colônia, pedindo a opinião de Alberto Magno. Eram proposições extraídas de eminentes mestres e que já tinham sido dis-

cutidas nas sessões e nas assembleias da Faculdade de Artes. Figuravam nesta lista as proposições já condenadas em 1270 e mais duas em que se faziam afirmações sobre o corpo de Cristo e a natureza da alma humana. Alberto Magno, atendendo solícito ao pedido de Gil de Lessines, faz uma crítica mordaz aos filósofos parisienses, mas não consegue grandes resultados com o seu trabalho.

Ainda entre os mestres de tendência aristotélica, encontramos Gil de Roma que, inspirado na argumentação de São Tomás, escreve o tratado *De Plurificatione Intellectus Possibilis*. Antes, por volta de 1274, Gil de Roma já havia publicado um breve trabalho, *Errores Philosophorum*, que nos ajuda a compreender melhor a origem de todo esse movimento.

Do lado dos conservadores as publicações também se multiplicam, testemunhando uma reação imediata contra as idéias de Siger de Brabante e Boécio de Dácia e também contra as tendências racionalistas. São Boaventura morreu, como também São Tomás, em 1274, três anos antes, portanto, do Decreto que condenou 219 proposições consideradas heréticas. Mas São Boaventura, antes de morrer, participou ativamente da censura às idéias aristotélicas e sobretudo averroístas, escrevendo textos como *Collationes de Donis Spiritus Sancti* em que combate especialmente as posições do jovem mestre Siger de Brabante. Mas São Boaventura não entra na discussão propriamente filosófica das proposições condenadas em 1270. Ele analisa as questões discutidas mais do ponto de vista da fé e da Teologia. As refutações científicas serão desenvolvidas mais tarde por alguns de seus discípulos, como John Peckham, que ficou na direção da Universidade de Paris depois que todos os aristotélicos foram proibidos de aí lecionar.

A primeira condenação, em 1270, às teses averroístas e também as polémicas que se acirraram nos anos seguintes, dividindo a Faculdade de Artes em partidos inconciliáveis, acabaram por repercutir em Roma. A alta hierarquia da Igreja começou a ter chamada a sua atenção para os acontecimentos que agitavam o meio universitário de Paris.

Em 1276, sobe ao trono de S. Pedro um novo Papa. É um português, professor de Lógica, o famoso Petrus Hispanus, que já havia

ensinado em Paris em 1240 e cujo tratado, as *Summulae Logicales*, acabaria por se tornar texto obrigatório durante trezentos anos. Tão logo sagrado como o Papa João XXI, Petrus Hispanus pediu ao bispo de Paris, Estêvão Tempier, que o informasse do que estava acontecendo em Paris, das idéias que aí dividiam os espíritos e que tanta agitação estavam proporcionando. O bispo tinha pela ortodoxia um zelo sem limites. Ao receber o pedido do Papa, em janeiro de 1277, se pôs logo a preparar o seu relatório. Mas não se contentou só em atender ao que o Papa lhe pedira. Ultrapassando as suas próprias atribuições, nomeia às pressas uma Comissão para que faça uma lista das proposições suspeitas de heresia. O número dessas proposições se eleva enormemente acima das quinze que já haviam sido condenadas em 1270. São agora 219 proposições, incluindo 20 de São Tomás. E por sua própria conta e risco, o bispo de Paris pronuncia a condenação de 7 de março de 1277 que atinge alguns mestres da Faculdade de Artes, além de outros aristotélicos. Agora só poderá lecionar na Universidade de Paris quem assinar um termo de compromisso, aceitando as cláusulas da condenação. Gil de Roma, administrador de São Tomás, se recusará a fazê-lo. E só muitos anos depois, em 1280, quando afinal se submete às imposições das autoridades, se tornará professor da Universidade.

Os mais visados pelo grupo conservador que acabará dominando a Universidade de Paris por quase trinta anos cuidam de escapar à ira dos seus inimigos, sobretudo do inquisidor da França, Simão do Val. Antes que o Decreto seja promulgado, Siger de Brabante e Boécio de Dácia se afastam de Paris. Siger se refugia na Cúria Pontifícia onde um tribunal mais clemente poderia inocentá-lo da acusação de heresia. Isto realmente acontece. O Papa João XXI teria um pontificado muito curto, vindo a falecer em 20 de maio de 1277. Mas sob o seu sucessor, Nicolau III, Siger é absolvido, embora fique obrigado a uma residência forçada na própria Cúria Pontifícia. No entanto, Siger jamais retornaria a Paris, pois em Orvieto, em 1280, acaba encontrando seu fim trágico, assassinado, segundo se divulgou então, por um bedel enlouquecido. Boécio de Dácia terá melhor sorte e voltará, muitos anos depois, a dar aulas em Paris.

São Tomás, por sua vez, ficará isento da suposta heresia quando

do processo da sua canonização, mas já no século XIV.

Apesar de todas as perseguições, de toda a cerrada vigilância, o averroísmo não será abandonado pelos pensadores cristãos nem será extirpado da Universidade de Paris ou da Universidade de Oxford. No século XIV encontraremos novos representantes dessa corrente de pensamento, como é o caso de João de Jandún. Em pleno Renascimento, Pomponazzi defende teses averroístas. A doutrina de Averróis encontrará ilustres defensores até o século XVII. As teses de Averróis pareciam contar com uma correspondência muito viva dentro da realidade. Só depois que novos pensadores, nascidos num mundo dominado por relações capitalistas, passam a teorizar sobre esta outra realidade é que as idéias averroístas, vendo-se abaladas por mudanças profundas, adquirem um valor apenas histórico.

As condições materiais de existência e a entrada em cena de Aristóteles

A grande crise de 1277 assinala um ponto de inflexão no desenvolvimento da filosofia medieval. O choque entre as diversas correntes que se foram formando ao longo dos anos, tendo como principal referência a doutrina aristotélica cada vez mais estudada e discutida, vai acabar rompendo a estrutura em que se desenvolvia o trabalho intelectual dentro da Cristandade.

O processo é bastante longo. Talvez venha desde aqueles tempos recuados em que Pedro Damiano e Berengário de Tours polemizavam sobre se era conveniente ou não valer-se da dialética para melhor compreender a sacra doutrina. Mas este confronto entre dialéticos e antidialéticos, que comoveu o século XI, já era sinal de que as coisas estavam mudando, pois esta sociedade se organizava agora dentro do quadro das relações feudais. A filosofia se insinua por entre as reflexões teológicas. A razão principia a fazer valer os seus direitos. Já não basta a aceitação de verdades pela fé. O homem quer também compreender, uma vez que Deus, fazendo-o à sua semelhança, não lhe negou o entendimento. Sto. Anselmo reconhece isto claramente ao dizer que "a fé procura a inteligência". E a partir daí o pensamento filosófico só faz avançar, multiplicando os esfor-

ços de uma compreensão racional do mundo, como avança também a sociedade em que este mesmo pensamento se manifesta, produzindo novas técnicas, promovendo as ciências da natureza, renovando as expressões artísticas.

Esta sociedade medieval que se formou no Ocidente europeu realiza dentro do Cristianismo todos os seus projetos. Assume e reelabora os valores cristãos, mantém-se fiel aos princípios e concepções que se foram construindo desde o tempo das catacumbas e que continuamente se reencontram nos Padres da Igreja. Sobretudo depois de Gregório Magno, a civilização ocidental foi sendo plasmada pela Igreja dentro dos princípios do cristianismo. A Igreja se manteve desde então, principalmente nos seus mosteiros, como depositária dos bens da cultura e do trabalho intelectual. Nesta sociedade em que os senhores passam a vida em contendas e os camponeses trabalham para sustentar a todos, só os monges e os clérigos se dedicam aos estudos. Só eles produzem intelectualmente no tempo que lhes sobra das orações. É natural portanto que todas as suas reflexões nasçam das suas preocupações religiosas, do seu diálogo com Deus, das suas interrogações sobre o destino do homem e a finalidade da vida. Os textos sagrados são o seu alimento diuturno; deles deve partir o trabalho da inteligência. Por isso, a Teologia será a primeira a se desenvolver. No início da *Suma Teológica*, São Tomás procura mostrar por que a Teologia é uma ciência. Mas como não há Teologia sem participação da razão, desde o início todo teólogo se verá envolvido em questões filosóficas. E a filosofia se irá desenvolvendo com tanto vigor que já em meados do século XIII ela pretende se libertar totalmente da Teologia, como ensaiarão fazê-lo alguns mestres da Faculdade de Artes de Paris, a exemplo de Siger de Brabante.

No século XII, com o florescimento das cidades, os estudos vão progressivamente se afastando dos mosteiros que se erguem nas solidões dos campos e passam a se concentrar em escolas que se formam em torno das catedrais. E não se recorre mais somente aos textos sagrados, mas também aos Livros de Sentenças que reúnem ensinamentos dos grandes Padres da Igreja. O Livro de Sentenças organizado por Pedro Lombardo será usado durante trezentos anos por todos os que se candidatam ao título de doutor em Teologia, es-

crevendo comentários sobre ele.

Há uma literatura profana que se desenvolve por toda parte. O lirismo de inspiração provençal refina os sentimentos dos poetas e as canções proliferam por todo lado: nas feiras, nos castelos dos nobres, nas festas religiosas. Trovadores e jograis são figuras cortejadas e nos deixaram belos exemplos de sua atividade. Algumas escolas de Direito, como a de Bolonha, ou de Medicina, como a de Montpellier, reforçam seus laços com uma tradição científica. Mas a grande maioria dos estudiosos se concentra nos mosteiros ou faz uma carreira eclesiástica. E estes necessariamente estão preocupados com os problemas da fé, da missão da Igreja, da salvação em Cristo, da elevação espiritual, da refutação das heresias. As suas reflexões partem das leituras do Velho e do Novo Testamento que eles renovam a cada dia. Para os pensadores medievais será impossível fugir a esta atmosfera religiosa em que estão mergulhados. E há uma longa tradição de leitura reflexiva destes textos, de interpretações que tentam penetrar nos mistérios da revelação divina. É uma tradição que vem desde os primeiros séculos do cristianismo, com Justino, Clemente de Alexandria, Orígenes, os Capadóciós, Agostinho. O exercício da razão se impõe nessas leituras e nessas discussões. Fazer teologia já implica o raciocínio e não se faz teologia sem filosofia. A partir do século XI esse desenvolvimento é ininterrupto. Amplia-se o campo das discussões teológicas. Ciências como a Astronomia, a Ótica, as Matemáticas progredem rapidamente. Há uma exigência social que reclama o prestígio da razão. No século XII, Abelardo, com o *Sic et Non*, dá um exemplo bastante concreto de como se pode aplicar a dialética ao estudo dos textos sagrados. A Lógica se torna uma disciplina indispensável. Mas os recursos, no século XII, ainda são muito limitados. Pouco se conhece da riquíssima produção intelectual dos árabes e dos judeus. Conta-se principalmente com Sto. Agostinho e com Boécio.

Dentro de suas novas condições, o Ocidente cristão se torna ávido de conhecimentos. Procura com sofreguidão entrar em contato com os textos dos autores antigos que os muçulmanos e os judeus lêem e comentam. Muitos cristãos se aventuram no mundo hispânico e se esforçam por traduzir, primeiro do árabe e depois do próprio

grego, os grandes pensadores da Antigüidade, sobretudo Aristóteles. Os árabes, profundamente marcados pelo neoplatonismo, tentam conciliar Platão e Aristóteles. Tentativa, aliás, com que os cristãos já estavam acostumados, pois Boécio procurara fazer o mesmo no século VI.

Muçulmanos e judeus tinham a ciência, tinham o saber e sobretudo tinham os textos que os sírios cristãos e os bizantinos haviam preservado, estudado e legado aos árabes depois da expansão islâmica. Já no século X, quando se inicia o entusiasmo pela ciência e pela cultura, Gerberto de Aurillac, que viria a ser o Papa Silvestre II, se dirigira, quando jovem, à Espanha, a fim de conseguir manuscritos que lhe aumentassem o saber. Seus contemporâneos chegaram a considerá-lo o homem mais sábio depois de Boécio. O caminho seguido por Gerberto será infinitamente repisado nos séculos seguintes. As escolas do Ocidente se multiplicam, surgem as Universidades e cada vez se precisa mais desses textos. Há um desejo impaciente de trazê-los para o latim. Os tradutores vão aparecendo, numerosos. A princípio são traduções bastante precárias. Um árabe ou judeu passa oralmente para a língua vulgar o que está lendo e o cristão vai registrando o que ouve. Depois os próprios cristãos passam a estudar árabe e grego, transcrevendo eles mesmos os textos que encontram. Dentro de um regime de tolerância com que os árabes da Espanha dotam a sua sociedade, surgem importantes centros de tradução, com uma convivência pacífica de muçulmanos, judeus e cristãos dedicados ao estudo, que é um dos exemplos mais belos que podemos contemplar da fraternidade entre os homens, da tolerância e do respeito mútuo. A cidade espanhola de Toledo será um desses centros de paz e de amor à sabedoria. Até que a Reconquista cristã destrua tudo isto.

No século XIII já contamos com grandes tradutores como Bartolomeu de Messina ou Guilherme de Moerbeke. Agora os textos são traduzidos por quem domina muito bem a língua grega, a exemplo de Nicolau da Sicília, que integrou o grupo de Roberto Grosseteste. Toda a obra de Aristóteles será finalmente traduzida para o latim. O século XIII poderá, portanto, permitir que seus estudiosos realizem um estudo profundo da doutrina aristotélica e, em muitos casos, elaborem a partir daí o seu próprio pensamento. Consegue-se mais ain-

da: tradutores do árabe fazem com que se divulguem, entre os cristãos, as obras de Avicena, de Averróis, de Ibn Gabirol e de Maimônides. Tem-se não só o próprio Aristóteles, mas também o Aristóteles interpretado por árabes e judeus.

A presença de Aristóteles no Ocidente medieval

No entanto, a entrada de Aristóteles neste mundo cristão de inícios do século XIII não foi nada fácil. Foi dolorosa. A divulgação de textos de Aristóteles que implicavam uma concepção pagã do mundo assustava as autoridades eclesiásticas, zelosas de uma ortodoxia tradicional. A Metafísica, a Ética, a Física, valorizando, ao lado da razão, os fundamentos do conhecimento empírico, pareciam encaminhar os espíritos para alguma forma de materialismo. A reação foi imediata. E logo no começo do século XIII, quando Aristóteles ia se tornando mais amplamente conhecido e despertando, em seguidores entusiastas, uma nova interpretação do real em que se associava, na medida do possível, o aristotelismo às verdades cristãs, iniciativas condenatórias e repressoras começaram a se multiplicar. Pensadores cristãos que desenvolviam teses aristotélicas se tornavam o principal alvo de decisões coercitivas. Neste primeiro momento, David de Dinant e Amaury de Bène sofreram, junto com as obras do próprio Aristóteles, todos os rigores da censura. Em 1210, reuniram-se o arcebispo de Sens, o bispo de Paris e mais alguns outros bispos para decretar a condenação daqueles pensadores. A leitura de certas obras de Aristóteles e as de seus comentaristas ficava proibida. Os *Quaternili* de David de Dinant deviam ser entregues ao bispo de Paris, Pierre de Nemours, para serem queimados. Depois disto seria excomungado quem conservasse em seu poder algum exemplar. E com Amaury de Bène, já falecido, o nível de intolerância se mostrou estarrecedor: seu corpo deveria ser exumado e lançado em terra pagã. (Cf. G. Théry, OP, in *Mélanges Thomistes*, p. 362).

O conhecimento cada vez mais completo dos textos de Aristóteles, já agora não mais traduzidos do árabe ou do siríaco, mas do próprio grego, agravava a difícil e espinhosa tarefa de conciliar razão e fé. Exigia-se, para isto, além do entusiasmo pela ciência e

pelo saber, também muito equilíbrio, muita prudência e muita isenção, o que não é fácil de se conseguir, sobretudo nos períodos de crise. E ao longo do século XIII as discussões sobre os direitos da razão e os da fé vão sofrer sucessivos acirramentos. Os de linha agustiniana, como S. Boaventura, haverão de demonstrar sempre muitas reservas com relação à razão. Mas neste século XIII, que vê surgir as universidades e o grande incremento das atividades econômicas, já não é possível desconhecer as exigências de uma explicação racional para as coisas do mundo e de Deus. A ciência se desenvolve, a técnica muda a feição das atividades humanas na agricultura, na engenharia, na produção artesanal. Mas estas divergências sobre o papel que cabe à razão ao penetrar nos domínios da fé vêm de longe. Já no século XI as encontramos, quando dialéticos e antialéticos, ao se entrecrocarem, acabam ensejando serenas propostas de equilíbrio, como as de Sto. Anselmo. Mas o século XI é apenas o início desse longo processo de desenvolvimento que levará a Baixa Idade Média a adquirir um sentido todo especial, tornando-se o fundamento da modernidade. Sem entender a Idade Média não acreditamos ser possível entender o mundo moderno com as suas grandes conquistas e a abertura dos seus surpreendentes caminhos. A ânsia medieval de entender o mundo e o homem, de compreender as relações entre o homem e Deus, entre o finito e o infinito, é que conduzirá ao aparecimento de Copérnico e Galileu, de Descartes e Francis Bacon, de Kepler, Boyle e Newton. Porque, no século XIII, é impossível renunciar à razão, como pretendeu fazê-lo Pedro Damiano no século XI, é que S. Boaventura lê Aristóteles sem aceitá-lo, toma conhecimento do pensamento aristotélico sem gostar dele. O próprio S. Boaventura confessa que, ao chegar a Paris para iniciar os seus estudos de Teologia, defrontou-se com o interesse e entusiasmo de um grande número que lia e comentava Aristóteles, mas ele mesmo repudiou de imediato este pensamento pagão que poderia abalar a fé dos que não a tivessem bem firme. Quando a repressão se abateu, em 1277, sobre a Universidade de Paris, conduzida pela mão do bispo Tempier, trazia em si muito das atitudes que lhe comunicara a corrente boaventurana. João de Parma, que fora superior dos franciscanos, já havia experimentado este martírio quando acusado de joaquimismo. É uma experiência crucialmente revivida: sempre que se pretende

proteger os outros de pensamentos perigosos, acaba-se caindo na intolerância das medidas repressivas.

Mas a entrada de Aristóteles neste mundo era irreversível. Esta sociedade em transformação procurava dominar a natureza, neutralizar os seus caprichos (se é que a natureza tem caprichos), descobrir como lidar com os elementos materiais a fim de produzir as utilidades tornadas indispensáveis para a melhoria das condições de vida. Em primeiro lugar era preciso aumentar a produção de alimentos, pois as aldeias se multiplicavam e cidades se formavam e cresciam, passando a depender dos produtos que lhes eram enviados do campo. E não só alimento, mas também a matéria-prima que deveria sustentar a faina dos artesãos. Os Países Baixos já haviam alcançado um alto índice na fabricação de panos com as fibras que os camponeses lhes enviavam. E era preciso abrir estradas para transportar esses produtos; construir barcos para a navegação dos rios e do Mediterrâneo, pois este mar se tornara novamente aberto às embarcações dos europeus, livre enfim do domínio absoluto dos sarracenos. Era preciso ainda extrair metais com que fundir as ferramentas indispensáveis; arrotear florestas para expandir as atividades agrícolas; e sobretudo desenvolver novas técnicas para incrementar a produção. Era, pois, um mundo que utilizava cada vez mais a experiência sensível. A elaboração teórica não podia mais ignorar o papel dos sentidos na construção e na explicação do mundo. Era chegado o momento de ir ao encontro de Aristóteles, cujo pensamento valorizava tanto a razão quanto os sentidos. Em função de todas essas mudanças, Aristóteles se tornava muito mais importante do que Platão. O agustinismo platonizante era a tradição; ele vinha dos tempos longínquos em que a Europa estava construindo, no Ocidente, a sua nova civilização. Mas esta ainda era uma Europa que vivia do pouco que lhe restara e que se lamentava do que perdera. Era uma Europa que se deixara conquistar pelas florestas; que perdia as suas estradas; que via minuar ou desaparecerem as suas antigas cidades. Era uma Europa que se debatia agora com a redistribuição de terras, com as lutas contra os invasores, com os conflitos pelo estabelecimento das bases do feudalismo. Nesta Europa em que aos poucos ia-se gestando um novo mundo, a cultura se refugiara nos mosteiros e as tarefas intelectuais

se restringiam a salvar a integridade do homem, relacionando-o, para isto, com um Bem mais alto, única dignidade que poderia dar sentido à sua vida, libertando-o da barbárie que avassalava tudo. Nesta Europa dos mosteiros perdidos nas solidões dos campos, não havia cidades em crescimento, não havia a efervescência das oficinas com os artesãos que produziam nem os gritos dos mercadores que negociavam. Os senhores ainda eram donos absolutos dos seus domínios e teciam o intrincado sistema de vassalagens. Nesta Europa assim constituída, a contemplação do Bem supremo e das coisas divinas era o que contava para a elevação da alma. O fundamental não era a preocupação com as técnicas produtivas ou com o conhecimento das propriedades das coisas. Esta Europa não precisava do empirismo aristotélico.

Mas no século XIII é diferente. Uma nova época se abre em que já não bastam a fé e a contemplação para satisfazer a alma ávida de conhecimento. Sente-se, a partir de então, a necessidade de se conhecer diretamente o mundo sensível, porque só este conhecimento será capaz de permitir uma renovação total da vida. E neste momento Aristóteles é bem-vindo. O seu empirismo não é a tradição: é o novo. Por isso assusta. Os teólogos, acostumados com o domínio inquestionável da fé, ficam temerosos e reagem. Aristóteles parece significar o materialismo, a destruição da religião e, sobretudo, um abalo irremediável no poder da Igreja. O mundo profano multiplica as suas investidas e se fortalece. O crescimento econômico, as transformações na estrutura social, as novas idéias que nascem com estas mudanças aceleradas delineiam ameaças ao poder do Papa e dos bispos. E todas as instituições humanas que se estabeleceram em nome do que se considerava uma atitude cristã diante do mundo passam a temer por seu futuro.

Em todo esse processo foram se desenvolvendo duas realidades que aparentemente se excluem. Como expressão desse conflito, razão e fé parecem inconciliáveis. Mas uma realidade social que se enriquece desta maneira vê surgir também uma multiplicidade enorme de tendências e de interpretações. Entre os que promovem exageradamente a razão e os que se apegam a uma defesa intransigente da fé, há uma gama imensa de definições intermediárias. As-

sim há aqueles que, sem abandonar em nenhum momento a sua fé, não temem a razão. E por isso não temem Aristóteles. É pela inteligência que o homem se torna semelhante a Deus, pois pela inteligência é que o homem se torna capaz de conhecer e de criar. E inclusive de alcançar o próprio Deus. Sto. Anselmo, já no longínquo século XI, reafirmava que a fé procura a razão. Mas neste agitado século XIII se exige muito mais. Por isso muitos pensadores cristãos, como os árabes e os judeus já o haviam feito antes, se aproximam sem temor do pensamento aristotélico, que é um itinerário para a ciência e a sabedoria. Alberto Magno aceita Aristóteles, lê e interpreta os seus textos e procura refazer o seu caminho, repensando, como cristão, as grandes questões colocadas pelo Estagirita. E vai além de Sto. Anselmo, porque compreende a importância da abstração e da experiência sensível no processo de conhecimento. E S. Tomás, por sua vez, vai além dos dois, porque consegue uma síntese original entre as teses platônicas da tradição augustiniana e elementos fundamentais da doutrina aristotélica. Propondo um equilíbrio harmonioso entre razão e fé, S. Tomás supera dificuldades com soluções próprias. Tomás é um homem do seu tempo e atende às necessidades do seu tempo.

*

A chegada de Aristóteles ao Ocidente medieval foi progressiva e cheia de lances dramáticos. À medida que a Idade Média avançava nas suas técnicas, no seu progresso científico, nas suas especulações filosóficas e na sistematização da sua Teologia, Aristóteles ia-se tornando cada vez mais necessário. No século XII começou-se então a voltar para ele. De início se concentraram na sua Lógica e na sua Ética. Mas no final do século já eram a Física e a Metafísica que despertavam o interesse e as paixões.

Quando, no início do século XI, a filosofia começa, embora timidamente, a desenvolver os seus fundamentos, são as figuras de Sto. Agostinho e do Pseudo-Dionísio que dominam as tendências dos teólogos, preocupados em compreender, de maneira mais racional, o significado dos textos sagrados, a fim de extrair deles os elementos de uma construção que conduzissem a uma explicação do ser de Deus,

da estrutura do mundo e da natureza das coisas. Mas, neste momento, o neoplatonismo de Agostinho e Dionísio parece constituir o fermento mais adequado para quem pretende, através do conhecimento e da inteligência, fortalecer as suas convicções religiosas. Um filósofo como Aristóteles, que está voltado sobretudo para o exercício da razão, ainda passa despercebido. Dele só se conhecem alguns escritos lógicos, numa antiga tradução de Boécio, e ainda olhados com desconfiança.

Severino Boécio, cristão nascido em Roma, que desempenhou, no século VI, altos cargos na corte do ostrogodo Teodorico, até ser mandado executar por este em virtude de implicações políticas, era um romano profundamente imbuído de cultura clássica. Estudou em Atenas e conhecia com esmero o grego. As escolas atenienses de filosofia só viriam a ser fechadas por Justiniano em 529, quatro anos após a morte de Boécio. Este se beneficiara, portanto, do intenso clima intelectual que ainda dominava no mundo grego. O projeto de Boécio era traduzir para o latim toda a obra de Platão e de Aristóteles e, a partir daí, esboçar uma filosofia que conciliasse as doutrinas desses dois pensadores. Boécio não conseguiu concretizar o seu propósito, mas chegou a traduzir muita coisa. Traduziu, por exemplo, todo o *Organon*. Mas, curiosamente, até o século XII, só foram utilizados os livros sobre as *Categorias* e sobre a *Interpretação*. Os outros livros permaneceram esquecidos. Só quando se incrementam as discussões filosóficas, na primeira metade do século XII, é que se desperta o interesse por esses livros. O que se conhece no tempo de Abelardo, que morreu em 1142, é o que se convencionou chamar de *Logica Vetus*: *Categorias* e *Perihermeneias* de Aristóteles; *Isagoge* de Porfírio e algumas monografias lógicas de Boécio.

Os pensadores árabes, no entanto, há séculos que conheciam as obras de Aristóteles e de seus comentaristas, patrimônio que receberam dos mestres sírios e que imediatamente passaram a traduzir do siríaco ou diretamente do grego. O mundo islâmico contou com dois grandes centros culturais: primeiro Bagdá, depois Córdoba, na Espanha. Desses centros principalmente é que saíram os seus sábios, os seus teólogos e as suas importantes correntes de pensamento.

Para a Espanha, mais perto da cristandade ocidental, começa-

ram a acorrer, a partir do século X, estudiosos cristãos em busca de ciência e de saber. Um dos acontecimentos mais significativos para o avanço desses estudos foi a fundação de uma escola de tradutores em Toledo, em meados do século XII, por iniciativa do bispo Raimundo, que dirigiu esta diocese de 1126 a 1151. Foi aí que o judeu Avendauth traduziu o *De Anima* de Avicena, do árabe para a língua vulgar, e Domingos Gundissalvo, trabalhando com ele, fez a versão para o latim. É aí também que Gerardo de Cremona faz traduções do árabe, principalmente do *Canon* e do *Shifa*, ambos de Avicena. Gundissalvo também traduziu para o latim um resumo da filosofia de Avicena feito por Al Ghazali (Cf. Riet, p. 600-606). Toledo vai então se tornar um dos grandes centros de difusão da cultura e do conhecimento não só dos pensadores árabes e judeus, mas sobretudo dos filósofos anti-gos, principalmente Aristóteles.

Vão-se, pois, multiplicando as traduções de Aristóteles, primeiro do árabe, depois do próprio grego que se vai difundindo. Gerardo de Cremona, que morreu em 1187, traduziu os *Meteoros*, *O Céu*, *Geração e Corrupção*. Entrando-se pelo século XIII, surgem traduções de livros de Al Kindi, Al Farabi, Avicena, Averróis, Ibn Gabirol, Maimônides. Mas com o comércio do Mediterrâneo em larga expansão, retomam-se todos os contatos com Bizâncio. Já não se depende somente dos árabes. Guilherme de Breton, em 1210, diz que em Paris se lia a Metafísica de Aristóteles “recentemente trazida de Constantinopla e traduzida do grego para o latim”.

Lê-se também Platão, mas muito pouco diretamente nos seus próprios textos. De Platão só se conhece o *Timeu*, que aliás teve larga influência entre os medievais, e uma parte do *Parmênides*. As traduções do *Fédon* e do *Menon*, feitas no século XII, quase não foram lidas. Satisfaziam-se plenamente com o Platão que se tinha através de Sto. Agostinho e dos neoplatônicos, o que já formava uma longa tradição. Aristóteles é que era a novidade, por isso procurava-se traduzir tudo dele e dos seus comentaristas, tanto árabes e judeus quanto os antigos gregos.

No século XII se começa a traduzir Aristóteles. No século XIII completa-se a tradução de toda a sua obra.

Mas a chegada de Aristóteles, para quem estava acostumado com

uma situação tranqüila das verdades de fé, era perturbadora. O que acontecera muito antes no mundo islâmico repetia-se agora: os teólogos ficaram assustados. Com a filosofia neoplatônica era mais fácil conciliar a fé, ainda mais que ela vinha expressa nas obras de muitos pensadores religiosos. Com Aristóteles, porém, o choque era muito grande. A doutrina aristotélica apresentava uma construção racional muito sólida e defendia teses que pareciam incompatíveis com a doutrina cristã:

- um mundo eterno e incriado;
- um Deus que é apenas Motor imóvel e que não exerce sua providência sobre o mundo;
- uma alma que é só forma do corpo organizado e que não sobrevive a ele.

A alta hierarquia da Igreja, como já fizemos observar, caiu na defensiva. E logo nos primeiros anos do século XIII surgiram medidas coercitivas bastante concretas.

Em 1210, o Concílio provincial de Paris, sob a presidência de Pedro de Corbeil, arcebispo de Sens, proibiu a leitura da *Física* e da *Metafísica* de Aristóteles. Diz o Decreto: "Proibimos, sob pena de excomunhão, que sejam lidos em Paris, em público ou em segredo, os livros de Aristóteles sobre Filosofia Natural, bem como os seus comentários" (apud Jeaneau, p. 59) Mas por ser um Concílio regional, as suas decisões se limitaram a Paris. Em outros lugares, como Toulouse e Oxford, Aristóteles não sofreu nenhuma restrição. O conhecimento das suas obras estava assegurado. Em Paris, portanto, é que desde cedo se tomaram medidas repressivas que culminariam na grande condenação de 1277.

Em 1215, a proibição é reiterada, tendo sido incluída nos Estatutos da Universidade de Paris, aprovados por Roberto Courçon, legado do Papa.

A proibição visa especialmente a Física e a Metafísica, no entanto muitos dos conceitos fundamentais que aparecem nestes livros já são de uso corrente em Medicina e em Astronomia. Por isso também, por mais que as autoridades se esforcem por banir de Paris, neste momento o principal centro cultural da Cristandade, a *Física* e a *Metafísica* aristotélicas, os resultados das suas medidas são sempre

muito precários. O interesse por Aristóteles é incoercível. Sustentasse a proibição, mas nem todos a respeitaram. E a Igreja vai tendo que conviver com isto. Sabe que terá de ceder, mas procura fazê-lo aos poucos. Assim, em 1231, Gregório IX alivia a proibição de Aristóteles: a sua *Física* poderá ser utilizada no ensino, desde que expurgada dos seus erros (como a eternidade do mundo, etc.). Nomeia-se para isto uma Comissão, de que fazia parte Guilherme de Auxerre, mas não se tem notícia de nenhum efeito concreto dessas medidas.

Em 1263, mais uma vez é renovada a proibição, por decreto do Papa Urbano IV. Como das outras vezes, Aristóteles continuou a ser lido e estudado. E agora, através de traduções muito mais adequadas e com comentários mais profundos. O curioso é que o Papa Urbano IV, enquanto proibia a *Física* e a *Metafísica* de Aristóteles, permitia que Guilherme de Moerbeke, que vivia na própria corte papal, traduzisse do grego estes mesmos livros.

Este longo processo de resistência a Aristóteles acabará levando, ironicamente, à aceitação total: mais de cem anos depois, em 1366, será a própria Igreja que exigirá, dos licenciados em Artes, a leitura dos livros de Aristóteles que ela por tanto tempo proibira. Mas aí o mundo já era outro e novas idéias começavam a nascer, colocando Aristóteles em plano secundário. Mudadas as circunstâncias, a doutrina aristotélica deveria servir como instrumento de resistência a essas novas idéias, entre as quais figurava o nominalismo.

A chegada de Aristóteles ao Ocidente europeu foi portanto decisiva para o desenvolvimento da filosofia medieval, marcando fundamentalmente os pensadores cristãos entre os séculos XII e XIV. A leitura de Aristóteles e a tentativa de repensá-lo dentro dos quadros da doutrina cristã e da tradição agustiniana permitirá o aparecimento de tendências diversas e de soluções mais ou menos originais.

Alberto Magno pretende refazer o caminho de Aristóteles, elaborando uma verdadeira enciclopédia de todo o conhecimento de seu tempo. Assim, por exemplo, não comenta a *Física* de Aristóteles, mas escreve a sua própria *Física*. Onde Aristóteles procede por observação, como em Botânica e Zoologia, Alberto faz o mesmo, embora não se liberte das suas tendências neoplatonizantes. E chega a dizer que para o estudo dos planetas não nos devemos valer dos silogismos.

Já S. Boaventura e Henrique de Gand, apesar do contato com a obra de Aristóteles, procuram ficar sempre muito próximos de Sto. Agostinho.

Siger de Brabante, por sua vez, partindo do Aristóteles comentado por Averróis, abriu um caminho exclusivo para a filosofia. Ele não discute os direitos da fé, mas conclui que a explicação do mundo natural cabe ao esforço da nossa razão.

S. Tomás assimila o mais fielmente possível o aristotelismo e acaba realizando uma síntese inteiramente original com os elementos agostinianos. S. Tomás assume uma atitude independente diante dos dois. Valendo-se da doutrina de potência e ato dá uma nova dimensão ontológica aos conceitos de essência e existência. E de Sto. Agostinho diz que devemos segui-lo nas questões de fé mas não obrigatoriamente nas soluções filosóficas.

Duns Scotus, bastante influenciado por Avicena e em diálogo permanente com S. Tomás e Henrique de Gand, escolhe uma posição intermediária entre o aristotelismo e o agostinismo.

Guilherme de Ockham leva às últimas conseqüências as críticas inauguradas por Duns Scotus.

A chegada de Aristóteles significa, portanto, um momento de renovação total da ciência e do pensamento na Idade Média. A leitura dos seus livros, as interpretações da sua doutrina irão produzir resultados de extraordinária fecundidade para a aventura do pensamento ocidental.

*

Os árabes

Aristóteles chegou ao Ocidente medieval pela mão dos árabes. E os próprios árabes receberam não só Aristóteles, mas todo o pensamento antigo e as ciências que eles desenvolveram, extraordinariamente, das mãos dos sírios. A proximidade das línguas semíticas - aramaico, hebraico e árabe - facilitou o contato e a assimilação das culturas. Os árabes se beneficiaram ainda da riquíssima cultura persa e, em certa medida, também da cultura indiana. Nos cem anos que se seguiram à Hégira de 622 - quando Maomé fuge de Meca para Medina

- os árabes se concentraram na expansão do Islã, conquistando os territórios que se estendem da Pérsia até a Espanha, e na consolidação da nova doutrina. Mas o encontro com o pensamento grego se deu no momento mesmo da expansão muçulmana, neste recuado século VII. Nesta época, a cultura helenística ainda estava muito viva nas regiões da Síria, da Mesopotâmia e do Egito. As cidades de Alexandria e de Edessa eram centros de cultura helênica. Com os árabes, Damasco se tornou um importante centro de estudos. Fundada, porém, Bagdá, pouco tempo depois, para aí se deslocou o núcleo principal das atividades culturais que alcançou extraordinária fecundidade.

Quando os árabes chegaram a essas regiões de cultura helênica, os mosteiros cristãos, sobretudo os siríacos, eram centros de estudos não só de Teologia mas também de Filosofia e de Ciências. Aristóteles era intensamente lido e comentado, embora dentro de uma linha de interpretação neoplatônica. E se contava ainda com uma grande riqueza de textos. À disposição desses monges cristãos havia ainda muitos escritos de filósofos neoplatônicos, neopitagóricos e estoicos, hoje em grande parte desaparecidos. Os estoicos, sobretudo, influenciaram marcadamente a produção intelectual do Oriente.

O mundo islâmico vai se estabilizando, a sua fé se propaga e poucos são os pontos onde os cristãos resistem, mantendo a sua identidade, como ocorre nas montanhas do Líbano. No século IX, começam então a surgir as grandes expressões dessa cultura islâmica que se forma a partir da contribuição dos gregos, siríacos e judeus. Os filósofos antigos são lidos e assimilados dentro das novas perspectivas do islamismo. Desenvolve-se também uma nova Teologia que se multiplica em diversas tendências. O mesmo problema que os cristãos enfrentarão no século XI, quando se discutirá a validade da aplicação da dialética aos textos sagrados, os muçulmanos enfrentam agora no campo da sua aventura intelectual e da sua fundamentação religiosa. O estudo de Aristóteles e o gosto que se toma pelas explicações racionais do mundo dão ensejo ao aparecimento de teólogos que pretendem ler o Alcorão com o auxílio da Lógica aristotélica. É a Filosofia tentando estabelecer direitos de cidadania diante das verdades de fé. Discutem-se os argumentos de Zenão de Eléia, a natureza do

movimento, a divisibilidade do espaço e do tempo, o ser e o nada. Estas discussões se revelam por vezes tão atuais para nós que Brentano e Meinong puderam retomá-las no final do século XIX. A Teologia islâmica vai se constituir no século VIII, mas estas discussões que envolvem razão e fé se prolongarão por todo o período medieval. Al Ghazali (1111), numa linha semelhante à dos agostinianos, escreveu *A Incoerência dos Filósofos (Tahafut al Falasifa)*. Averróis, que segue Aristóteles, rebateu com *A Incoerência da Incoerência. (Tahafut al-Tahafut)*. A questão da eternidade do mundo, tratada pelos dois, é sintomática: enquanto Averróis argumenta em favor da eternidade do mundo, Al Ghazali reafirma que o mundo é fruto da criação divina.

A influência dos pensadores árabes sobre o mundo cristão sempre foi muito grande (embora hoje alguns discutam a importância dessa contribuição). Esta influência começou a se fazer sentir a partir do século X, quando os textos dos pensadores árabes começaram a ser traduzidos para o latim. Primeiro, a influência maior se deu no terreno das ciências: Matemática, Astronomia, Medicina. Depois, se acentuou na Filosofia e se estendeu para a Teologia. A influência começa, portanto, muito cedo: a partir do momento em que a Europa inicia o seu processo de desenvolvimento, que confluirá para a modernidade. Assim, desde o despertar europeu para a renovação do pensamento e da cultura, que a riqueza acumulada e também a produzida pelos árabes se torna cobiçada pelos cristãos. Estes querem agora mais alguma coisa além da mera aceitação passiva da fé. E os árabes poderão dar-lhes o alimento intelectual de que precisam. Quando, no século XIII, as grandes discussões e as grandes sínteses produziram os frutos inestimáveis da erudição e do saber, grandes pensadores árabes como Avicena e Averróis terão aí uma presença constante e fecunda.

Os árabes contribuem, sobretudo, para o desenvolvimento da filosofia entre os cristãos e para a valorização que o Ocidente passa a fazer da ciência e do exercício da razão. A contribuição dos árabes e as necessidades do crescimento econômico e social fazem com que aos poucos a Filosofia vá se despreendendo da Teologia e abra o seu caminho, como esforço independente, para os largos passos do pen-

samento ocidental.

Muitas das teses condenadas pelo Decreto de 1277 são teses da Cosmologia árabe e aristotélica. Duhem destaca duas teses fundamentais dos árabes aristotélicos, que permitirão aos astrônomos um conhecimento mais profundo da natureza:

- a Causa primeira não pode fazer vários mundos;
- Deus não pode dar ao Céu um movimento retilíneo, porque isto ocasionaria o vazio.

Eles concluem que, como o mundo está eternamente passando por revoluções cíclicas, as espécies de todas as coisas são eternas e não pode ter havido um primeiro homem. Como não haverá um último. O homem estará sempre gerando um outro homem, necessariamente. Neste mundo, todo acontecimento é necessário. Não há lugar para o Caos e o acaso.

Essas teses eram tratadas de maneira diferente pelas diversas correntes que se formavam não só entre os teólogos mas também na Faculdade de Artes. A leitura dos árabes leva alguns a ficar mais próximos de Avicena, enquanto que outros, mais acentuadamente aristotélicos, se inclinam para Averróis. S. Tomás mergulha no mesmo mundo intelectual de Averróis, discute as mesmas questões fundamentais, examina os princípios da filosofia aristotélica. Mas S. Tomás, mantendo-se no plano das verdades cristãs, não repete Aristóteles nem muito menos Averróis. Percebe as dificuldades, como no caso da eternidade do mundo, mas procura dar uma solução que, sendo racional, não contraria no entanto as verdades de fé. Siger de Brabante lê Averróis e aceita as suas teses fundamentais. Se a razão me diz que o mundo é eterno, eu devo aceitar as conclusões da razão. A fé pertence a um outro plano, o plano do divino, que eu não devo confundir com a investigação das coisas contingentes. Numa posição radicalmente oposta, S. Boaventura se recusa a discutir, quanto à eternidade do mundo, as pretensas soluções filosóficas. Para ele basta a revelação: o mundo é uma criação de Deus.

Contemplando de longe todas essas discussões, sentimos como, no fundo, está presente aí o fermento dos árabes.

Avicena

Os pensadores árabes que no século XIII marcaram mais profundamente a extraordinária elaboração intelectual dos cristãos ocidentais foram, sem dúvida, Averróis e Avicena. As tendências inspiradas pelos dois muçulmanos são distintas. Averróis é mais fielmente aristotélico, mais racional, preferindo uma separação muito nítida entre Filosofia e Teologia. Avicena, ao contrário, está preocupado em superar as contradições que possam surgir entre as investigações da razão e as verdades religiosas. Isto a leva a uma síntese bastante feliz de Aristóteles e neoplatonismo, utilizando-se para isto das grandes linhas religiosas árabes e judaicas. É o que o torna mais próximo de pensadores cristãos como S. Boaventura e Duns Scotus, que utilizarão a sua obra.

Um dos trabalhos fundamentais de Avicena é o *Al-Shifa (A Cura)*, uma Suma Filosófica em 18 volumes de que foram traduzidos para o latim, no século XIII, vários livros, como a *Lógica*, a *Filosofia da Natureza*, a *Metafísica*.

O objeto fundamental da Metafísica de Avicena, entre os inteligíveis, é o ser. Ele dá à questão do ser enquanto ser um desenvolvimento maior que o próprio Aristóteles, ao discutir o ser necessário e o ser possível.

O ser é aquilo que nós apreendemos em primeiro lugar. Antes de sabermos que coisa temos diante de nós, sabemos que há uma coisa diante de nós. Ser ou coisa: é isto o que o nosso entendimento representa em primeiro lugar. Apreendemos o ser. Depois vemos que o ser se multiplica em seres. Ser homem, ser cavalo ou ser árvore: é tudo ser. A idéia de ser está por baixo de todas as nossas representações. S. Tomás dirá que as coisas não se distinguem entre si pelo ser. As coisas se distinguem pelas naturezas que recebem o ser diversamente (quod res differant per hoc quod ipsum esse diversis naturis secundum speciem convenit. *S. c. Gentiles*, I, 26) segundo o ser se comunique a espécies diversas.

É assim que, para Avicena, a própria idéia de ser (sem pensamos ainda nos seres particulares) se desdobra em duas realidades distintas: o ser necessário e o ser possível. O ser necessário não tem

causa; por sua essência não pode existir. O ser possível é o que só poderá existir se for produzido por uma causa. Deus, portanto, é um ser necessário. Tem em si mesmo a causa de sua existência e não pode existir. Os seres contingentes são seres possíveis: eles têm uma causa determinada fora deles mesmos. A experiência sensível é que nos dá a conhecer os seres contingentes. Logo, eles não podem ser objeto da Metafísica. O objeto da Metafísica aviceniana é a essência.

Avicena esmiuçou bastante estas formas por que se apresenta o ser como possível e necessário, porque disto depende a compreensão, pelo nosso entendimento, da verdadeira natureza de Deus e do mundo, do Uno e do múltiplo.

As coisas que aprendemos através dos sentidos são contingentes, possíveis, mas elas podem ser pensadas como necessárias. Só que não são necessárias em si mesmas, mas tão somente segundo uma causa necessária que as tornou necessárias. A existência do mundo é necessária? Os teólogos, ao partirem da convicção religiosa de que Deus criou o mundo *ex nihilo*, colocam toda a criação na categoria do possível. Mas nós não podemos evitar a constatação da necessidade, mesmo nas coisas deste mundo. Por exemplo, a matéria do predicado: ela pode se apresentar como necessária, possível ou impossível. Aristóteles vê na proposição o sujeito, o predicado e a relação entre os dois. Avicena vai procurar dar a esta distinção lógica uma distinção ontológica.

Na proposição "O homem é um animal" a matéria do predicado é necessária, pois só a afirmação pode ser admitida aí. Mas na proposição "O homem é um escritor" a matéria do predicado é possível, pois a verdade tanto pode estar na afirmação como na negação. Como o que conhecemos é a existência e não a inexistência, não precisamos nos preocupar com o impossível. (Cf. Afnan, *El Pensamiento de Avicena*, p. 159).

Os teólogos tratam do Ser necessário, mas, segundo Avicena, eles não conseguem explicar plenamente o necessário e o possível. "Se querem definir o possível incluem na definição o necessário ou o impossível. Se querem definir o necessário fazem entrar na definição o possível e o impossível." (apud Afnan, *ibidem*, p. 160). O possível, na verdade, é aquilo que não é necessário nem impossível.

Dividir esquematicamente, portanto, como o fizeram os teólogos, que Deus é o Ser necessário e toda a criação é possível é não alcançar a verdadeira dimensão da idéia de necessidade. Há uma necessidade absoluta, que deriva da própria essência do ser e que faz com que seja impossível que ele não exista: o ser em si mesmo. Mas há também uma necessidade condicionada, daquilo que não é necessário por si mesmo, mas que se torna necessário ao se unir a outro. Nas condições naturais da Terra é necessário que todo corpo sofra os efeitos da gravitação. O riso e a fala são necessários ao homem. Mas aquilo que é necessário por estar em associação com outro, o que tem uma necessidade condicionada, não pode ser necessário em essência. Em si mesmo é apenas um ser possível. E Avicena deixa bem claro ao dizer que "todo ser possível em essência, quando passa a existir se torna um ser necessário por associação com outro", pois aí passar a existir era uma necessidade. Assim, o mundo, ao ser criado por Deus, se tornou necessário.

Restabelecendo o contato entre a religião e a filosofia, Avicena conclui que entre o Ser Necessário em si mesmo, aquele que por sua natureza absoluta não pode não existir, e os seres possíveis, isto é, aqueles que podem passar a existir ou não, existe um processo: a Criação. Como conciliar, então, a tese aristotélica, imposta pela filosofia e pela razão, de que o mundo é eterno, com a verdade da Revelação de que o mundo foi criado por Deus?

Al Farabi, para evitar o conflito entre a filosofia e a religião, recorre à doutrina neoplatônica das emanações. Avicena segue Al Farabi mas procura raciocinar por conta própria.

Avicena tem certeza de que a matéria existe. Mas ela é eterna ou foi criada? Ora, uma coisa pode ser eterna em essência ou eterna no tempo. Em relação ao tempo, eterno é aquilo cuja geração não teve começo. Mas o eterno em essência não leva em consideração o tempo, não é o que foi gerado: é aquilo cuja essência já é em si mesma eterna. São Tomás se valerá muito desse raciocínio de Avicena. A noção de tempo é aqui fundamental. E a palavra *criado* adquire dois sentidos: aquilo cuja essência tem uma origem e aquilo que existe, mas houve um tempo em que ainda não existia.

A tese aristotélica é de que a matéria é eterna. Se aceitamos

Aristóteles, então temos de concluir que a matéria precede a toda criação no tempo. E para que alguma coisa seja criada é preciso que ela tenha sido um ser possível em si mesmo. A matéria está presente, é eterna. É desta matéria que Deus, através das suas emanações, tira o mundo. A Criação não é *ex nihilo*, mas é criação porque se deu a existência depois da inexistência. O agente só cria quando a coisa é possível em si mesma. Há criação quando algo antes inexistente adquire existência. A existência é que precisa de uma causa e não a inexistência.

Nem sempre a causa vem antes do efeito. A causa essencial de uma coisa tem que estar junto com ela, pois a essência da coisa já está presente na sua causa, do contrário ela nunca passaria a existir. Aqui causa e efeito são simultâneos. Deus, causa essencial do mundo, não precede o mundo na existência. Mas não se trata do tempo e sim da essência. Logo, o mundo é eterno porque a sua causa essencial, que tem que estar junto com ele, é eterna. Assim o mundo é necessário, não em si mesmo, mas porque está associado ao Ser necessário que é a sua origem.

Apesar de todo o seu esforço, Avicena não consegue evitar os choques com a religião. Ele conclui que não há criador para o que ainda não existe. O criador é criador do existente. Ele termina por se pôr de acordo com Aristóteles e com o Platão do *Timeu*: Deus, ao criar o mundo, deu forma à matéria preexistente.

Os religiosos jamais o perdoaram.

Averróis

A especulação filosófica medieval deve muito a Avicena e a Averróis, mas é em Averróis que se concentra grande parte da responsabilidade pela crise de 1277. A doutrina averroísta havia conquistado um número expressivo de mestres da Faculdade de Artes e a sua reinterpretação cristã era motivo de constantes conflitos. Teses fundamentais se tornaram explosivas e a da eternidade do mundo era uma delas.

A Faculdade de Artes lutava por uma autonomia maior e mestres como Siger de Brabante ou Boécio de Dácia não se preocupavam

muito com o que se pudesse pensar na Faculdade de Teologia. Comentando largamente Aristóteles em suas aulas, liam com redobrado interesse os textos do aristotélico Averróis e se revelavam preocupados em fazer apenas filosofia, em alcançar a verdade pelo exercício exclusivo da razão. O pensamento averroísta, na Faculdade de Artes, representa portanto, neste momento, a rebeldia, o rompimento com a tradição conservadora que procura resistir por todos os meios.

A discussão com Averróis era muito ampla, invadia todos os domínios, incluindo a filosofia, a teologia e a ciência. E no entanto nem sempre parece mais justa a posição de Averróis, preso talvez a um exagerado radicalismo aristotélico. Em Astronomia, por exemplo, Averróis recusava o sistema proposto no *Almagesto* por Ptolomeu, que explicava o movimento dos planetas com uma estrutura de ciclos e epíclis que, apesar de salvar as aparências, permitia cálculos matemáticos de precisão muito grande, com resultados bastante próximos dos que Copérnico conseguiria mais tarde. Averróis todavia se aferrava à teoria aristotélica da superposição das esferas. Lembremos de que Alberto Magno, que procurava refazer o caminho de Aristóteles situando-se dentro de uma perspectiva cristã, conhecia Averróis, mas nestas questões se identificava muito mais com outros astrônomos árabes, de tendência ptolomaica, do que com o próprio Aristóteles. Duhem observa que o exagerado aristotelismo de Averróis não o deixava compreender Ptolomeu. E Gilson, por sua vez, ressalta que todo o esforço consciente de Averróis se concentrava em restituir à doutrina de Aristóteles a sua integral pureza. (Cf. Duhem e Gilson. Bibliografia citada).

Averróis concorda com Avicena em muitos pontos, como, por exemplo, o de que a Criação se dá através das emanações de Deus; ou de que o mundo é eterno e de que o objeto da Metafísica é o ser enquanto ser e as propriedades que pertencem a este mesmo ser. No entanto, diverge de Avicena em muitas ocasiões. Em Metafísica, por exemplo, afirma que todo ser ou é uma substância ou um acidente que participa do ser da substância. Não há por isso como separar a essência da existência. Ao contrário de Avicena, Averróis não faz da existência um acidente da essência.

Mas Averróis está inteiramente de acordo com Avicena e, é cla-

ro, com Aristóteles, sobre a eternidade do mundo, embora desenvolvesse os seus argumentos de maneira independente e sobretudo em discussão com Al Ghazali, que escrevera *A Incoerência dos Filósofos*.

Al Ghazali afirmara que a Criação *ex nihilo* é possível. O mundo, no momento em que surgiu, foi criado pela vontade de Deus. É possível que Deus tenha determinado a hora da Criação. Mas Averróis responde que a vontade divina não é como a vontade humana. Deus não pode escolher entre duas coisas opostas, pois Deus não pode mudar. A vontade de Deus é um ato eterno e necessário. Ele não pode, portanto, fazer com que o mundo seja produzido em determinado momento. Se a atividade da Causa primeira tivesse tido um começo, ela não seria necessária, mas contingente. (Cf. Quadri, *La Philosophie Arabe dans l'Europe Médiévale*, p. 232).

Sobre a questão da Criação no tempo, os filósofos já haviam afirmado que Deus é anterior ao mundo logicamente, mas não no tempo. Al Ghazali, discutindo esta afirmação dos filósofos, diz que antes da Criação do mundo não havia o tempo. O tempo foi criado juntamente com o mundo. Averróis retoma esta questão e a desenvolve. Se Deus é anterior ao mundo fora do tempo, então também está fora do tempo depois que o mundo foi criado. O tempo não é um produto da imaginação humana como conclui Al Ghazali. O antes e o depois não são imaginários, são reais. Antes do ato existe a potência e, neste caso, a potência iria ao infinito. Ora, a potência do vir-a-ser reside no movimento e o movimento no tempo é sempre finito. Deus não pode ter criado o mundo no tempo nem o tempo junto com o mundo. Deus é imutável. Então a Criação do mundo não pode ser *ex nihilo*, mas é eterna como é eterno o próprio Deus, pois o mundo, presente na mente divina, foi possível desde sempre.

A eternidade do mundo, uma questão que mantém a sua atualidade diante das novas teorias sobre a origem e expansão do Universo, era uma discussão necessária no momento em que se procuravam esclarecer as relações mais profundas entre fé e razão. Os medievais receberam de Avicena e Averróis, principalmente, um rico manancial de interpretações. Por isso a eternidade do mundo se tornou uma das questões cruciais da crise de 1277.

As tendências entre os pensadores cristãos

A crise de 1277 assemelha-se ao arremate de um brilhante período, marcado por personalidades que definem a fisionomia desse efêmero século XIII. Alberto Magno, Rogério Bacon, Tomás de Aquino, Boaventura, Roberto Grosseteste, Siger de Brabante apontam para soluções originais das grandes questões do momento e delineiam tendências. Depois que, em 1255, foram aprovados os Estatutos da Faculdade de Artes de Paris, passou a haver muito mais liberdade de leitura e de discussão. Aristóteles é amplamente estudado e Averróis, seu comentador, é traduzido e desperta os mais apaixonados juízos. Algumas questões, como a da unidade do intelecto agente ou a da eternidade do mundo vão acabar se convertendo em motivo de divergências inconciliáveis. Aristóteles afirmara que o mundo é eterno e Aristóteles é o mestre reconhecido desses novos tempos. Mas como aceitar essa tese de Aristóteles se a religião afirma que o mundo foi criado por Deus *ex nihilo*? Alberto Magno dirá que se Aristóteles fosse um deus tudo o que ele dissesse deveria ser aceito como verdade. Mas Aristóteles é um homem como nós e, por isso, também sujeito aos nossos erros. Mas explicar racionalmente se o mundo é eterno ou foi criado por Deus não é uma questão nada fácil. Alguns, já vimos com os árabes, vão concluir que o mundo é criado e é eterno. E aqui a relação entre eternidade e criação vai depender do conceito de tempo: se Deus criou o mundo no tempo ou fora dele.

Alberto Magno se viu diretamente envolvido na discussão da tese averroísta da eternidade do mundo quando Gil de Lessines lhe pediu que escrevesse sobre as proposições condenadas, em 1270, pelo bispo de Paris. Alberto lera Averróis muito cedo, provavelmente na década de 1240, e tivera em relação ao pensamento averroísta uma atitude crítica. Ele vinha repensando Aristóteles e não concordava com tudo o que Averróis dizia, embora Duhem afirme que Alberto não compreendeu muito bem Averróis nessa época nem lhe deu a devida importância.

Quanto à eternidade do mundo, Alberto sente a dificuldade da questão e conclui que não se pode demonstrar com rigor se o mundo é eterno ou não. Esta é uma questão que pertence à Filosofia, pois

depende do esforço das demonstrações racionais. À Física cabe investigar a natureza e as propriedades deste mundo, mas a Física não pode investigar a Criação divina. Que Deus tenha criado o mundo, só podemos aceitar pela fé. Então não cabe à Teologia resolver racionalmente o problema da eternidade do mundo ou impedir que a Filosofia o faça. Alberto Magno não quer submeter os textos sagrados à dialética nem impor à Filosofia aquilo que só a fé pode alcançar. Não cabe ao filósofo explicar racionalmente o que pertence à esfera do mistério como a Encarnação ou a Trindade. Como também não cabe ao teólogo determinar o que se deve aceitar em Filosofia. Por isso, quando surge um desacordo, devemos deixar bem claro o que pertence à razão e o que pertence à fé. O próprio Alberto declara que “no que se refere à fé e aos costumes devemos crer em Agostinho de preferência aos filósofos. Mas quando se trata de Medicina, é melhor crer em Hipócrates ou Galeno; e em Física deve-se ficar com Aristóteles, porque é quem melhor conhece a natureza” (apud Gilson, *La Filosofia en la Edad Media*, II, p. 170). Assim, quando mais tarde Siger de Brabante toma a posição do filósofo, querendo compreender o mundo sem maiores compromissos com a Teologia, ele está reafirmando aquilo que Alberto Magno já havia estabelecido, ao procurar delimitar com clareza o campo das duas disciplinas.

Alberto Magno dá, portanto, dignidade ao trabalho do filósofo. A idéia de que Deus tenha criado o mundo no tempo lhe parece mais justa, mas pertence apenas à fé, uma vez que não tem como demonstrá-la racionalmente. No entanto, a hipótese da eternidade do mundo é perfeitamente válida para o filósofo, pois a Física só pode tratar do mundo que já existe. E como provar que este mundo não seja eterno? Alberto Magno deixa livre o caminho para a ciência.

*

Ao discutir a eternidade do mundo e da idéia da Criação, S. Tomás retoma as teses centrais de Alberto Magno e lhes dá mais clareza de exposição e contornos mais bem definidos, mas mantém a mesma fundamentação.

A maioria aceita, seguindo uma intuição religiosa, que se o mundo

é produto da livre vontade de Deus, então foi criado no tempo. E dizem que a afirmação aristotélica de que o mundo é eterno contraria o que os cristãos devem tomar como verdade, que é a origem de todas as coisas em Deus. Mas a leitura de Averróis redimensiona esta discussão e faz surgir muitos mestres cristãos que passam a aceitar a doutrina aristotélica de que o mundo é eterno, dando ensejo, deste modo, ao aparecimento de uma nova tese: a de que o mundo foi criado por Deus; então, a idéia do mundo é eterna na mente divina, pois, sendo Ato Puro, Deus não pode adquirir nem perder nada. O mundo não poderia estar em potência na mente divina, porque Deus não tem potência, é absoluto. Logo, o mundo só poderia ter sido criado por Deus como um ato eterno. Esta solução, que tenta conciliar Criação e eternidade, é considerada porém contraditória, por uma grande parte de mestres e teólogos. Se houve Criação, ela só se poderia ter dado no tempo.

S. Tomás, em toda esta polémica, vai ficar com a orientação de seu mestre Alberto Magno, em que só pela revelação podemos ter certeza de um começo temporal do mundo. Do ponto de vista estritamente racional, filosófico, não temos como provar que o mundo tenha sido criado no tempo ou que exista desde toda a eternidade. Não nos é possível alcançar nenhum princípio de demonstração tirado da mente divina ou das próprias coisas que nos conduza, neste caso, a uma certeza apodítica. S. Tomás deixa, portanto, também aqui, o caminho livre para as enriquecedoras investigações da nossa razão.

*

S. Boaventura, fiel às suas concepções agustinianas, parte do princípio de que as idéias de todas as coisas estão presentes na mente divina, ou seja, são, em Deus, os arquétipos platônicos. Negar que Deus tenha, em si, as Idéias de tudo o que existe é tornar o mundo independente de Deus e incorrer no perigo do materialismo. O mundo valeria por si mesmo e o homem pela sua razão. Não teríamos portanto, neste mundo, nenhuma necessidade de Deus. Num trabalho de 1273, S. Boaventura usará destas considerações para recusar inteiramente o averroísmo, pois este acabaria por nos levar à conclusão de

que Deus só se pode conhecer a si mesmo, o que, entre muitas outras coisas, nos tenderia a negar a providência divina.

Na discussão sobre a eternidade do mundo, a posição de S. Boaventura é, portanto, clara e bem definida: nós devemos aceitar o que a revelação nos ensina. E as Sagradas Escrituras nos dizem que Deus criou o mundo em sete dias. Logo, o mundo foi criado por Deus e foi criado no tempo. Nenhuma investigação feita apenas com as luzes da nossa razão pode nos conduzir a resultados contrários àquilo que o próprio Deus nos revelou. As teses dos averroístas, e sobretudo as de Siger de Brabante, contra quem, pessoalmente, S. Boaventura escreve um trabalho, não podem ser aceitas por um cristão que queira preservar íntegra a sua fé. As convicções de S. Boaventura e o vigor com que ele se põe sempre a defendê-las serão elementos de enorme importância no Decreto que há de condenar os aristotélicos da Universidade de Paris, primeiro em 1270, depois em 1277. Após a condenação, discípulos de S. Boaventura, como João Peckham, gozarão de grande preeminência na orientação dos estudos nesta Universidade.

*

Mas o grande responsável por todos os dramáticos acontecimentos que culminaram na condenação de 1277 foi sem dúvida o jovem e brilhante professor da Faculdade de Artes de Paris, Siger de Brabante. Ele fazia parte de um grupo que partia também de Aristóteles, mas a força com que o pensamento de Averróis penetrava, por sua vez, neste grupo, fazia com que se desenvolvesse um aristotelismo heterodoxo, muito distante das posições moderadas com que outros, sobretudo S. Tomás, assimilavam as doutrinas aristotélicas. Siger de Brabante reivindicava um caminho independente para a Filosofia, distinguindo, com nitidez, razão e fé e se afastando em definitivo das mais exigentes preocupações teológicas. Não nos cabe duvidar da verdade revelada, mas o filósofo não deve subordinar ao que é estabelecido pela fé as suas investigações de natureza estritamente racional. Siger leva às suas últimas conseqüências, dentro desse característico ambiente medieval, os princípios que já estavam em germe nas formula-

ções de Alberto Magno. E Siger, como filósofo, utiliza exclusivamente a razão natural sem levar em conta o que dizem as Sagradas Escrituras. Ele não defendeu a teoria das duas verdades, como foi comum afirmar-se - o que Averróis também não fez - mas ele se recusa a subordinar o seu trabalho, como filósofo, à letra dos textos sagrados. O nosso entendimento está numa permanente procura da verdade; os homens estão sempre reformulando os conhecimentos adquiridos e o progresso científico é contínuo. O que a Revelação nos diz não muda, mas o homem, quando se entrega às suas próprias forças, caminha tropeçando: avança, hesita, recua, dá saltos, muda de direção, retoma antigos sentidos, espanta-se, assusta-se com o descoberto, refaz tudo e, afinal, avança alguns passos. Como pode este trabalho fascinante de tentativas, de euforia e de humildade, de alegria e desenganos, se deixar estiolar por conclusões que lhe são impostas de antemão? O religioso que vive na contemplação, o teólogo que concilia fé e razão, e o filósofo que se lança apenas com as armas do seu raciocínio à grande aventura da inteligência semeiam em campos distintos. E Siger não se preocupa com outra coisa senão semear em seu próprio campo. Se Deus é a Verdade, um dia o filósofo chegará lá, mas, como filósofo - e também como criatura de Deus -, graças ao seu próprio esforço. As verdades necessárias e absolutas, fonte de toda sabedoria, jamais se contradirão. E Siger vive numa época do grande prestígio da Metafísica.

Siger de Brabante, parece, era impetuoso. Seus trabalhos vinham sempre contaminados de um alto teor polêmico. O grupo que o acompanhava, e a seu confrade Boécio de Dácia, era o mais radical. Por isso as suas teses provocaram uma reação muito viva entre mestres e teólogos avessos a qualquer manifestação de averroísmo e até mesmo entre os aristotélicos moderados, a exemplo de S. Tomás, que também escreveu especialmente contra Siger de Brabante um estudo a propósito da unidade do intelecto agente (*De Unitate Intellectu*).

A tese de Siger sobre a eternidade do mundo foi uma das que provocaram maior agitação no ambiente universitário de Paris. Ele parte da concepção de Aristóteles, endossada por Averróis, mas lhe adiciona algumas contribuições pessoais. Neste sentido, Siger acrescenta à ideia de eternidade a velha teoria do eterno retorno, o que de

certo modo já encontramos nos estoicos e no próprio Orígenes. Siger contava, portanto, com antecedentes dentro da tradição árabe que, no seu começo, recebera também a influência dos estoicos e da própria antiguidade cristã. Assim, a matéria é eterna, mas isto não implica que o mundo, tal como o conhecemos, seja eterno, pois, da mesma maneira como os marxistas atuais reafirmam, a matéria em movimento está sempre dando origem a formas diversas. Só que, para os marxistas, sobretudo Engels, como é a própria matéria que se cria, há sempre lugar para o aparecimento do novo, enquanto que para Orígenes e para Siger, o mundo, após alcançar o limite máximo de tensão, se consome e se refaz, renascendo mais uma vez todas as coisas que o constituem. A nossa experiência sensível nos revela, a todo momento, que se estradas se abrem, árvores se queimam, aldeias desaparecem com incêndios ou inundações, cataclismos de que a própria Bíblia nos dá conta se abatem sobre os homens é porque o ritmo costumeiro das coisas não consegue resistir aos transtornos periódicos da matéria em movimento. Portanto, este mundo não tem sido sempre o mesmo. Há montanhas, mas não as mesmas montanhas a configurar paisagens iguais. O mundo passa por fases, mas não pode deixar de voltar a ser o que é, porque, por sua natureza, não tem outra maneira de ser. Este mundo, por ser mutável e contingente, sofre todos os efeitos da geração e da corrupção, mas acaba voltando a ser tal como é, tal como eu o vejo e compreendo. Porque o que regula o movimento das coisas não é o arbitrio e o caos: é a ordem. Logo, as mudanças do mundo têm que ser necessariamente cíclicas, uma vez que as coisas têm sempre a mesma natureza, a mesma essência. A razão, o intelecto agente, só se manifesta na realidade através da espécie humana; não há outra forma. Então, se a espécie humana desaparecer em determinado momento, ela forçosamente reaparecerá quando de novo se manifestar o intelecto agente em meio à infinita variedade das coisas, neste mundo eterno e cíclico.

As teses de Siger de Brabante podem parecer muito audaciosas, são sobretudo polêmicas e devem ter escandalizado não poucos mestres e teólogos de sua época, mas mostram, com limpidez, a riqueza das discussões que se travavam então e o progresso indubitável do pensamento ocidental. Siger chegara a Paris, para estudar Artes Liberais, entre 1255 e 1260, e antes de 1265 já era mestre, com pouco

mais de vinte anos. Define-se desde cedo como filósofo e o seu talento, associado a um temperamento irrequieto, faz dele o centro de polémicas acaloradas, dentro de um clima estimulante de estudo e de grandes lampejos de idéias. Mas os ânimos se exaltam demasiado, cava-se uma encruzilhada para o pensamento filosófico que, refletindo contradições sociais mais agudas, ameaça desembocar em atitudes inconciliáveis que forçosamente levarão a um beco sem saída. É o que acontece. As propostas aristotélicas e averroístas não contam com o apoio da maioria nem a sociedade estava suficientemente amadurecida para assimilá-las. As estruturas de poder são mobilizadas e intervêm. O Decreto de 1277 porá fim à agitação que se tornava insustentável. E com a intervenção na Universidade, que passa ao controle dos augustinianos liderados por John Peckham, discípulo de S. Boaventura, a sociedade parece respirar aliviada, mas não para repudiar de vez o aristotelismo e sim para permitir que ele vá sendo incorporado de maneira menos explosiva e ameaçadora, que ele se assimile sem traumas e sem rancor. Naturalmente. Mas ao perder o seu ímpeto, o aristotelismo não havia enfim cumprido o seu papel? Não estaria ele abrindo agora caminhos para novas tendências que fariam avançar ainda mais o pensamento medieval no sentido da modernidade? Trinta anos depois os augustinianos começam a perder terreno na Universidade. O mundo continuou mudando, a História não interrompeu o seu processo e a crise de 1277, ao assinalar o ponto crucial desse processo tumultuado, demonstrou mais uma vez que os conflitos não raro são o atestado do nascimento do novo.

A questão da eternidade do mundo não ficou resolvida nessa época nem encontrou solução até hoje, mas serviu de fermento, à luz da Idade Média, para que o homem pudesse continuar sonhando com um assalto aos Céus.

Referências Bibliográficas

- AFNAN, Soheil F. *El Pensamiento de Avicena*. México : Fondo de Cultura Económica, 1965.
- AVERROËS. *Tahafut al-Tahafut (The Incoherence of the Incoherence)* Oxford : University Press, 1954. (Introdução de

Simon Van Den Bergh).

- BOEHNER, Philotheus. *História da Filosofia Cristã*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1982.
- CORBIN, Henri. *Histoire de la Philosophie Islamique*. Paris : Gallimard, 1964.
- DUHEM, Pierre. *Le Système du Monde. Histoire des doctrines cosmologiques de Platon à Copernic*. Paris : Hermann, 1913-1959. 10 v.
- FERREIRA, Pe. João. *Existência e Fundamentação Geral do Problema da Filosofia Portuguesa*. Braga : Editorial Franciscana, 1965.
- FLICHE-MARTIN. *História de la Iglesia*. Madrid : [s.n, s.d.]. 32 v. V. XIV.
- GILSON, Etienne. *La Filosofia en la Edad Media*. Madrid : Gredos, 1958. 2 v.
- JEAUNEAU, Édouard. *La Filosofia Medieval*. Buenos Aires : Eudeba, 1965.
- JOLIVET, Jean. *La Filosofia Medieval en Occidente*. México : Siglo Veintiuno, 1974.
- LEWIS, Bernard. *Os Árabes na História*. Lisboa : Estampa, 1982.
- MANDONNET, OP, Pierre. *Mélanges Thomistes*. Paris : J. Vrin, 1934.
- QUADRI, G. *La Philosophie Arabe dans l'Europe Médiévale*. Paris : Payot, 1947.
- SIGHART, Joachim. *Albert le Grand, sa Vie et sa Science*. Paris : Poussielgue-Rusand, 1862.
- SOUTHERN, R.W. *La Formación de la Edad Media*. 2. ed. Madrid : Alianza, 1984.
- STEENBERGHEN, F. van. *Les Oeuvres et la Doctrine de Siger de Brabant*. Bruxelles : [s.n.], 1938.

O projeto político-pedagógico da escola: caminho para organização e articulação do trabalho coletivo

Elydio dos Santos Neto

Filósofo, Pedagogo, Mestre em Ciências da Religião pela PUC-SP (1993) e Doutor em Educação (Supervisão e Currículo) pela PUC-SP (1998).

É docente do Centro Unisal de Lorena onde leciona *Filosofia da Educação e Psicologia da Religião*, e também da Unitaú onde leciona *História da Educação*.

O planejamento pedagógico coloca-se como um instrumento indispensável para superar a crise em que se debate hoje a educação no Brasil.

"Projeto não é bicho de sete cabeças! Afinal, todos fazemos projetos em nossa vida pessoal: realizar uma viagem, superar uma dificuldade, adquirir algo muito necessário. Projeto é a palavra que se usa para significar uma intenção, um propósito de ação, uma proposta para resolver um problema, alcançar um fim determinado. A escola é lugar de realização de projeto educativo, uma vez que precisa organizar todas as suas ações em torno da educação de seus alunos. Ou seja, em torno de promover o crescimento de todos eles em relação à compreensão de mundo e à participação na sociedade." (Projeto de Escola, página 3, vol. 4, Coleção Raízes e Asas - Cenpec).

A validade do planejamento do trabalho educativo é algo de que grande parte dos educadores ainda não se convenceu. E assim vemos surgir, normalmente, perguntas céticas sobre o ato de planejar: Planejar é mesmo importante? Planejar não é algo teórico? Não vale mais a experiência prática do que um planejamento? Ao lado destas, surgem afirmações igualmente céticas: Planejar é um ato burocrático; planejamento nunca levou a nada; planejar é perder tempo para satisfazer órgãos de chefia; planejar é colecionar papel, etc...

Uma rápida olhada na prática do planejamento mostra-nos que realmente, em muitos lugares, muitas vezes ela não vai além do que dizem as afirmações acima. Mas terá que ser sempre e necessariamente

mente assim? Ou poderá constituir-se, uma boa prática de planejamento, num instrumento fundamental para encontrar caminhos, no campo da educação, em meio a esta profunda crise pela qual passamos?

O desafio de educar numa cultura tecnológica, informatizada, pluralista, com profundas diferenças sociais e passando por muitos processos de mudanças nas mais diferentes áreas (ética, política, economia, religião, relacionamento interpessoal, etc...), precisa ser res-pondido com base numa sábia capacidade de planejar - perceber as necessidades e tomar as decisões - sob o risco de, não sendo assim, perder a eficiência e a eficácia.

É aqui que surge a importância do projeto político-pedagógico da escola como instrumento que ajudará a estabelecer horizontes, definir objetivos e escolher as melhores formas de ação para conseguir atingi-los.

Mas o que é projeto político-pedagógico?

Começemos pela nomenclatura. De acordo com diferentes autores e escolas encontraremos nomes diferentes mas que enfim referem-se à mesma proposta de organização. Assim, Danilo GANDIN prefere a terminologia **Projeto Educativo**²; Terezinha Azeredo RIOS utiliza a expressão **Projeto Pedagógico**³; os documentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, à época da Escola Padrão, falavam em **Plano Diretor**⁴ e, atualmente, utilizam a expressão **Projeto de Escola**⁵ ou **Proposta Pedagógica**⁶ e ainda outros autores preferem a expressão **Projeto Político-Pedagógico**⁷, ou **Proposta Educacional**⁸, ou somente **Planejamento**⁹. Vamos optar aqui pela expressão **Projeto Político-Pedagógico** por entender que ela ressalta a dimensão organizativa coletiva, seja dentro da escola, seja no âmbito mais amplo da própria sociedade, por isso **político**; tal organização nunca poderá perder, no entanto, seu fim expressamente educacional, por isso **pedagógico**.

Uma rápida comparação nos fará perceber que, apesar das diferentes nomenclaturas e até das diferentes sugestões sobre como estruturar um projeto para a escola, existe um núcleo essencial comum a todos eles. Esse núcleo essencial queremos traduzi-lo em cinco perguntas. São perguntas que o **Projeto Político-Pedagógico**

objetiva responder:

1. Qual a realidade na qual a nossa escola está inserida e que orientações retiramos para o nosso trabalho a partir das necessidades aí detectadas?
2. Qual a visão que, enquanto escola, temos sobre os vínculos que unem educação escolar e a realidade sócio-político-cultural? Que tipo de sociedade nossa escola quer ajudar a construir?
3. Que tipos de formação (nos âmbitos cultural, político, científico e humano) nossos educandos necessitam para enfrentar os desafios da vida em suas várias dimensões?
4. Quais as linhas mestras de uma proposta educacional que auxilie a responder às necessidades básicas identificadas anteriormente?
5. A partir da observação das respostas anteriores, que modificações precisamos introduzir em nossa prática? Como as disciplinas e áreas de trabalho deverão organizar-se? Que projetos especiais poderemos desenvolver?

As perguntas acima são básicas para qualquer projeto educacional e podem ser desdobradas ou ampliadas, mas girarão sempre em torno das seguintes questões:

- Quem somos nós (escola)?
- Aonde queremos chegar com nossos educandos?
- Como fazer para chegar lá?

As perguntas acima estão ligadas a três dimensões básicas do projeto político-pedagógico da escola: a dimensão da identidade da escola (Quem somos nós?); a dimensão da utopia da ação pedagógica (Aonde queremos chegar?) e a dimensão da prática pedagógica (Como fazer para chegar lá?). Sem responder a tais perguntas, que organizam a ação, a escola não consegue traçar mínimos de identidade e no seu interior os educadores dispersam-se em suas ações.

As respostas a tais perguntas demandam um esforço muito grande e não podem ser fruto do trabalho de uma única pessoa ou de um pequeno grupo de pessoas da escola. O projeto político-pedagógico deve ser fruto do trabalho coletivo, para gerar o compromisso da comunidade educativa e ampliar as possibilidades de ser um projeto acertado segundo as necessidades reais. Sendo assim, o projeto polí-

tico-pedagógico é fruto do trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, organiza e articula o trabalho coletivo.

Cabem, pois, aqui, algumas pequenas observações sobre o processo de construção do projeto político-pedagógico:

- Deve ser um esforço de construção coletiva envolvendo todos os segmentos da comunidade educativa: direção, coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais e até mesmo outros setores da comunidade que tenham envolvimento com a escola.
 - Deve articular teoria e prática. É necessário que a iluminação teórica e a experiência prática não sejam desvinculadas.
 - Deve articular senso de realidade, capacidade de utopia e bom-senso prático. Utopia¹⁰ é compreendida aqui no sentido positivo, isto é, como aquela realidade que ainda não existe mas desperta no momento presente esforços para a transformação. Assim entendida, a utopia é alimentadora de práticas de transformação.
 - A construção do projeto político-pedagógico é facilitada por um aberto clima de debate de idéias e de diálogo. Esse esforço é muito necessário, uma vez que não é fácil, na maioria das vezes, chegar a um consenso sobre as cinco questões anteriormente abordadas.
 - A escola, ao elaborar o seu projeto político-pedagógico, precisa levar em conta, necessariamente, as transformações sócio-político-culturais pelas quais passamos; se a escola quer ajudar a responder as necessidades de seu tempo, tem que ser sensível aos apelos expressos no redemoinho das transformações culturais.
 - A construção do projeto político-pedagógico é um trabalho contínuo, que sempre precisa ser re-tomado, re-visitado e, se necessário, re-feito.
 - Projeto comum não elimina as criações e intervenções individuais de cada sujeito no interior da escola.
 - Exige constância do trabalho de grupo e determinação individual daqueles que trabalham na comunidade educativa.
- É desse projeto, construído coletivamente, que virão as orientações de horizonte, de objetivos e de metodologias que a escola necessita para caminhar.

Não há fórmulas prontas para responder aos desafios que se colocam hoje à escola. Os problemas trazidos pela crise que a sociedade

de atravessa são muitos e serão superados na medida de nossa capacidade de reflexão, de trabalho conjunto, de criatividade, de estudo, de empenho, de entusiasmo, de percepção do momento pelo qual passamos e da utilização adequada da nossa intuição e da capacidade de decisão.

Oxalá o projeto político-pedagógico, em cada escola, possa ajudar os educadores a encherem-se de entusiasmo pelo trabalho e a colocarem-se a serviço da construção de uma sociedade solidária, pois, como diz Eduardo GALEANO, autor de *As veias abertas da América Latina*, "é preferível ter a alma machucada pelo esforço da busca do que ter a alma em paz por ter desistido de buscar".

Notas

- ¹ GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo : Loyola, s.d.
- ² RIOS, Terezinha A. *Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico*. São Paulo : FDE, 1992. (Idéias, 15).
- ³ Cf. Documentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sobre a Escola Padrão.
- ⁴ CENPEC. *Projeto de Escola*. CENPEC/UNICEF/MEC/BANCO ITAÚ. 1996. (Col. Raízes e Asas. v. 4).
- ⁵ Cf. Escola de Cara Nova - Planejamento 98 - Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola, SEE - SP, São Paulo, 1998.
- ⁶ Cf. Documentos da Secretaria da Educação do Estado do Paraná sobre Projeto Político-Pedagógico. Cf. também GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para cidadania. *Revista de Educação Ciência e Cultura*. La Salle, Canoas, v. 1, n. 2, p. 33-41, primavera 1996.
- ⁷ FUSARI, José C. *A construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar*. São Paulo : FDE, 1995. p. 69-77. (Idéias, 16).
- ⁸ SANDRINI, Marcos. *Planejar é ...* Porto Alegre : I.P.J., 1988.
- ⁹ Cf. RIOS, Terezinha A. *Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico*. Sobre o novo espírito utópico, entendido como esperança crítica, verificar: MÜNSTER, Arno. *Ernst Bloch: Filosofia da Práxis e Utopia Concreta*. São Paulo : Unesp, 1993; especialmente o capítulo intitulado *Ernst Bloch e o novo espírito utópico*.

As tendências do ensino europeu

M. Vorbeck*

Chefe da Seção da Pesquisa e da Documentação Pedagógicas, Conselho da Europa.

Traduzido por *Anelise de Barros Leite Nogueira***, Professora de Psicologia da Aprendizagem na UNISAL, Mestre em Psicologia Escolar pela PUCCAMP, Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP

A crise da educação é mundial.

A Europa apresenta suas propostas para educar no século XXI.

1 Introdução

No transcorrer dos últimos vinte e cinco anos, os vinte e cinco países que cooperam no quadro do "Conselho da Cooperação Cultural" (CDCC) do Conselho da Europa empreenderam importantes reformas que não foram todas coroadas de sucesso. Em certos casos, as reformas tiveram que ser reestruturadas. Todavia, pode-se identificar certas tendências comuns.

O quadro esboçado abaixo ressalta:

- projetos do CDCC: "A inovação no ensino primário", "Preparação à vida", "A educação dos migrantes" e "O ensino das línguas vivas",

*Vorbeck, M. Les Tendances de L'Enseignement Européen. *Revue de Psychologie Appliquée*, Editions Du Centre De Psychologie Appliquée, Paris, v. 40, n. 4, trimestre 1990, p. 517-529.

**Agradecimentos especiais à Sra Georgette Juliette Manzara Schnyder, de nacionalidade suíça, professora de Língua Francesa há 37 anos, pela revisão cuidadosa desta tradução.

- relatórios nacionais submetidos às sessões da “Conferência permanente dos ministros europeus da Educação”;
- documentação reunida pelo “Centro de documentação para a educação na Europa do Conselho da Europa” e periodicamente analisada nos “fatos novos”.

2 Situação e tendências

2.1 Objetivos do ensino

Existe entre os países do Conselho da Europa, um acordo relativamente amplo sobre os objetivos do ensino.

2.1.1 Educação geral

Entende-se com isso o domínio da língua materna, uma ou duas línguas estrangeiras, as matemáticas, a história, a geografia, a educação cívica e elementos de ciência e de tecnologia, mas não é necessário ter conhecimentos enciclopédicos.

2.1.2 Atitudes e capacidades

Mais do que conhecimentos, a integração europeia depende de um certo número de atitudes e capacidades: ser capaz de tratar com as pessoas, de formular as coisas simplesmente e com precisão, de escutar outrem, de reconhecer o que é essencial e de resumir-lo, saber organizar, resolver problemas, pensar de modo lógico e crítico, trabalhar de modo aprofundado, recolher, ordenar e integrar informações, poder trabalhar tanto individualmente como em equipe, ser motivado para uma aprendizagem permanente, estar em condições de se adaptar às situações novas. A imaginação e a criatividade são igualmente atitudes importantes.

2.1.3 A educação de valores

A Europa é mais que o mercado comum. Ela deve ser fundada

sobre valores comuns tais como aqueles que se originam do patrimônio judaico, grego, romano e cristão. Pode-se citar, a título de exemplo, a aceitação dos Direitos do Homem, da democracia parlamentar, a tolerância, o respeito às opiniões diferentes, a solidariedade e o amor ao próximo, mais do que o egoísmo e a ênfase colocada sobre o consumismo, o sentido das responsabilidades, a confiança, a abertura às outras culturas e às outras raças, aos outros continentes. Sem valores morais, os seres humanos não podem viver juntos em paz, na Europa.

2.2 Estrutura e organização do ensino

Todos os países realizaram reformas estruturais a fim de melhorar o ensino e de dar chances iguais a todos os grupos da sociedade, mas as reformas dos conteúdos e dos métodos frequentemente tiveram um maior impacto que as simples mudanças organizacionais.

2.2.1 Educação pré-escolar

Tende-se a um sistema de educação pré-escolar bem desenvolvido - apesar de não obrigatório - para as crianças de 3 a 5-6 anos, a fim de favorecer a igualdade de chances para todos. As crianças que se beneficiaram de uma escola materna, onde o aspecto educativo não é negligenciado, adaptam-se-ão posteriormente mais facilmente à escola. A passagem da educação pré-escolar ao ensino primário deverá, todavia, ser mais flexível, porque as crianças não estão todas maduras para a escola ao mesmo tempo.

2.2.2 Duração da escolaridade obrigatória

Praticamente todos os países prolongaram a escolaridade obrigatória de 8 a 9 anos, às vezes até 10 ou 11 anos (por exemplo, a Bélgica, a Rénanie do Nord-Westphalie, na Alemanha). Certos governos parecem preferir que as crianças fiquem mais tempo na escola, a fim de melhor prepará-las e de mantê-las afastadas do mercado de trabalho com seus problemas de desemprego dos jovens. A maio-

ria permanece todavia cética no que concerne ao prolongamento para além dos 9 anos: os alunos que podem absorver os conhecimentos abstratos e teóricos têm tendência a continuar de qualquer modo e, a satisfazer as condições necessárias para o ingresso na universidade. Aqueles que possuem dons mais práticos, com suficientes estudos abstratos na idade de 16 anos, preferem se orientar para um trabalho prático.

2.2.3 *Ensino múltiplo ou diversificado*

Em toda parte, no decorrer dos anos 70 estudou-se, finalmente, a questão da seleção do ensino primário (quer dizer, depois de 4, 5 ou 6 anos de escolaridade) e propôs-se introduzir períodos de orientação e de observação para o grupo de 10 a 12 anos e uma escolaridade múltipla. A maior parte dos países era oposta a uma seleção precoce; alguns experimentaram períodos de orientação, e a maior parte dentre eles introduziu um ensino múltiplo (quer dizer, de 6 a 15-16 anos). Determinados países, tais como os países de língua germânica oferecem ainda um sistema diversificado de diferentes tipos de escolas às crianças de 10-12 anos e de 15-16 anos.

Os estudos mostraram que as modalidades de organização das escolas (quer dizer, escolas polivalentes ou sistemas diversificados) não eram o fator decisivo. Nos dois sistemas, os alunos que devem repetir uma classe provêm das mesmas classes sociais. Os fatores decisivos são a atmosfera na classe, sua dimensão e a qualidade dos professores. O que importa num sistema diversificado é o grau de flexibilidade, que facilita a passagem de um tipo de estabelecimento a outro.

2.2.4 *Relações entre o ensino geral e profissional (técnico)*

Em toda parte, reconheceu-se a necessidade de se elevar o nível do ensino profissional e de se persuadir os alunos e os pais a renunciarem à idéia de que apenas o ensino universitário conta, ou seja, deva ser considerado. Na Áustria e na Alemanha, numerosos alunos do secundário, possuindo os diplomas para entrar na universidade, pre-

ferem se orientar à formação profissional mais que na direção do ensino superior.

Os dois setores, quer dizer, o ensino geral e o ensino profissional estão relacionados. No ensino geral, privilegia-se as matérias técnicas e as competências manuais; por outro lado, o ensino profissional atribui mais valor à língua materna, às matemáticas e às línguas estrangeiras.

Na Grécia, na Espanha e na Suécia, pensou-se em unir completamente o ensino geral e profissional. De fato, a Suécia introduziu um sistema educativo plenamente polivalente abrangendo os dois setores.

2.2.5 *Disposições para o grupo de 16 a 19 anos que não pensa em ingressar no ensino superior*

Em todos os países, ofertas particulares foram elaboradas para os jovens de 16 a 19 anos que não querem se preparar para o ensino superior e que não permanecem ou não ingressam, portanto, em nenhum dos liceus tradicionais com suas diferentes matérias: clássica, línguas vivas, ciência e tecnologia, economia, etc.

• *Ensino secundário superior geral não conduzindo ao ensino superior*

Existem igualmente tipos de escolas secundárias, por exemplo a Realschule alemã, que comporta dez ou onze anos de estudos e cujo nível terminal não permite o acesso à universidade.

• *Ensino profissional/técnico em tempo completo*

Todos os países europeus dispõem de um amplo leque de escolas e de cursos profissionais/técnicos em tempo integral, fornecendo as qualidades requeridas para ingressar no ensino técnico superior (às vezes igualmente para outras formas de ensino superior) ou para ingressar no mercado de trabalho. Estágios práticos constituem freqüentemente um elemento obrigatório do ensino profissional/técnico em tempo integral.

- *Ensino profissional/técnico em tempo parcial*

Cada vez mais, países oferecem um ensino profissional/técnico teórico em tempo parcial num estabelecimento de ensino que completa uma formação prática numa empresa ou numa administração.

O sistema dito ensino alternado nos países de língua alemã, é um exemplo específico desta combinação e parece igualmente apresentar um interesse crescente para outros países. Os jovens aprendizes assinam um contrato (habitualmente por três anos) com seus formadores (sociedade ou empresa, administração, artesão ou membro de uma profissão liberal), são formados em grupos e seguem os cursos de uma escola profissional durante um ou dois dias por semana.

Em toda parte, o ensino profissional/técnico em tempo parcial existe igualmente na modalidade de curso noturno.

- *Tele-ensino*

Existe uma grande variedade de cursos de ensino à distância (por correspondência), principalmente comerciais, oferecendo um ensino profissional/técnico ou geral. Certos países criaram instâncias para controlar este setor e proteger o público dos cursos considerados como pouco sérios ou caros demais.

- *Cursos complementares isolados*

Acontece, cada vez mais frequentemente, que os jovens não se sentem suficientemente preparados para certos empregos que lhes são acessíveis. Eles podem, naturalmente, decidir voltar à escola e adquirir uma qualificação suplementar, mas muitos preferem se beneficiar dos cursos oferecidos nos centros de formação dos adultos (por exemplo, cursos de datilografia ou de estenografia, cursos de línguas). Às vezes, estes cursos são especialmente concebidos para os adolescentes que buscam emprego.

- *Programas de garantias e iniciativas em favor dos jovens*

A Finlândia e a Suécia adotaram programas que garantissem aos jovens (de menos de 18 anos, no caso da Suécia, e de menos de 25 anos, naquele da Finlândia) uma forma de ensino e de formação, ou um emprego interessante. Outros países, por exemplo a França e a

Irlanda do Norte, tomaram medidas em favor do emprego dos jovens.

A orientação e o conselho representam um papel vital que permitem aos jovens achar as ofertas, as mais adaptadas aos seus interesses, suas necessidades e seus talentos.

2.3 Conteúdo do ensino

Todas as crianças são dotadas e seria errado insistir exclusivamente sobre os conhecimentos intelectuais. Todos os talentos devem ser desenvolvidos. Como indicado acima, tende-se a uma ampla educação geral e não na direção de uma especialização prematura.

2.3.1 Ensino primário

Um dos mais importantes projetos do CDCC, nos últimos anos, contribuiu com a reforma do ensino primário. Sua função pedagógica não é limitada ao ensino da leitura, da escrita e da aritmética. Em razão do grande número de divórcios e do fato de que muitas mães trabalham fora de casa, a escola deve frequentemente compensar as deficiências ligadas à família. A pesquisa enfocou os meios de auxiliar o ensino primário em suas novas tarefas: desenvolvimento da personalidade, educação aos valores, educação no que concerne às mídias (os perigos devido ao abuso da televisão), uma ênfase dada às ciências naturais, o ensino precoce das línguas vivas, a segurança rotineira, as matemáticas novas, a utilização do computador em classe, etc.

2.3.2 Ensino secundário

Um projeto do CDCC, intitulado "Preparação à vida", estudou qual conteúdo era desejável quando se quer ajudar os jovens a encontrar um emprego na Europa. Na prática, entende-se por educação geral ampla:

- domínio da *língua materna*;
- uma ou duas *línguas estrangeiras* ensinadas de tal maneira que os alunos aprendem a comunicação quotidiana (ver, por exemplo, as

especificações do nível-base do CDCC para diversas línguas europeias e os cursos multimídias fundados sobre estas especificações);

- *uma tomada de consciência europeia*, quer dizer, tomada de consciência do patrimônio cultural da Europa, sua *história e sua geografia comuns*, não simplesmente a história da integração europeia depois de 1945 e das instituições europeias de Strasbourg, Bruxelas e Luxembourg; a história e a geografia não devem mais ser ensinadas simplesmente numa perspectiva nacional;

- *as matemáticas* - mas os alunos do secundário não devem todos ser formados como se eles devessem tornar-se professores de matemática do nível universitário;
- *as ciências naturais e a tecnologia* (noções básicas em física, química, biologia, iniciação à informática);
- *a educação cívica* (a Constituição e a administração de seu país e dos países vizinhos; as organizações europeias e mundiais);
- conhecimento dos problemas mundiais (meio ambiente, paz, superpopulação, segurança rotineira, saúde pública, drogas, subdesenvolvimento, impacto das mídias e das outras tecnologias novas, etc.);
- um contato mais estreito com *a comunidade local e o mundo do trabalho*; as escolas não devem funcionar numa "torre de marfim".

2.4 Métodos e instrumentos

2.4.1 Individualização e trabalho coletivo

Os alunos são todos diferentes. Face a um amplo leque de atitudes dos alunos de uma mesma classe, não se pode ensinar de modo uniforme. Precisar-se-á organizar o trabalho em pequenos grupos e levar um apoio individual a determinados alunos. Será muito útil recorrer ao computador como instrumento de ensino e/ou de aprendizagem. Precisar-se-á ensinar a aprendizagem independente: ensinar ao aluno como aprender.

2.4.2 Educação aos instrumentos

Os professores deverão lançar mão de outros instrumentos: rádio-televisão, jornais, computadores pessoais, etc. Eles não são mais as únicas fontes de informação. Precisar-se-á ensinar aos alunos como se informar, como utilizar de modo racional e crítico os diferentes instrumentos.

2.5 Formação inicial e contínua dos professores

As atividades do Conselho da Europa revelaram que numerosas reformas educativas na Europa tinham fracassado porque os professores não foram associados às reformas desde o início e não ficaram plenamente convencidos.

A quarta Conferência panoeuropeia dos diretores de institutos de pesquisa pedagógica (outubro, 1986, Eger/Hungria), organizada pelo CDCC em cooperação com a Unesco, o Instituto da Unesco para a educação de Hamburgo e o Instituto nacional húngaro de educação, mostrou que no Leste e no Oeste da Europa, os professores estão freqüentemente sobrecarregados e não estão suficientemente preparados a enfrentarem os novos desafios.

2.5.1 Formação inicial dos professores

Confirmando as tendências atuais, a décima quinta sessão da Conferência permanente dos ministros europeus da Educação (Helsinki, maio de 1987) formulou as recomendações seguintes:

- "A formação inicial (ao menos três anos e ao nível universitário) deve ser fundada sobre uma educação geral ampla e sólida. Ela deve desenvolver a capacidade intelectual necessária para permitir aos professores enfrentarem os novos desafios que eles encontrarão no seu futuro trabalho na escola e de selecionar os conhecimentos essenciais entre a gama de informações disponíveis.
- A formação inicial deve insistir sobre os pontos seguintes:
 1. A aquisição de atitudes humanas e sociais (por exemplo, comunicação, adaptabilidade, criatividade, confiança em si, empatia) das

quais os alunos-professores precisarão para a conduta de uma classe, o trabalho em equipe e as relações com os pais;

2. A prática pedagógica e o conhecimento do sistema escolar e de seu funcionamento;

3. O domínio de certas disciplinas e a compreensão da maneira pela qual seu conteúdo pode ser selecionado, organizado e transmitido, isto é, a preparação didática do material a ensinar;

4. A reflexão sobre os valores e sua transmissão à juventude nas sociedades pluralistas européias.

- A prática do ensino deve fazer parte integralmente da formação inicial e tender a facilitar a passagem da formação ao emprego para evitar um problema conhecido de tantos jovens professores: o desencorajamento e a incapacidade de dominar a situação quando eles se encontram com uma classe pela primeira vez. Os professores iniciantes precisam de um apoio e de uma orientação firmes.
- Entre as medidas que permitiriam reduzir o desemprego dos professores, notadamente dos jovens diplomados em certas disciplinas e países, pode-se considerar uma maior mobilidade aos escalões nacional e europeu, uma melhora dos serviços de orientação dos estabelecimentos que formam os professores, o desenvolvimento dos contatos entre estes e os empregadores que não fazem parte da educação, a divisão do trabalho, o trabalho em tempo parcial e os contratos de curta duração. Uma formação inicial fundada sobre uma educação geral sólida e bastante ampla poderia constituir a melhor preparação a um outro emprego no caso em que o candidato não encontrasse uma colocação no ensino. A organização de dispositivos de reciclagem poderia ser considerada pelos professores que deixam seus postos na metade da carreira, para lhes permitir obter um outro emprego.

- A formação inicial deve permitir aos professores ter um mínimo de conhecimentos no que concerne aos resultados e aos métodos da pesquisa pedagógica, à informação e à orientação, à educação intelectual, às tecnologias novas, ao ensino especializado, aos Direitos do Homem e à democracia, às dimensões européias e mundiais, à educação relativa à saúde e à segurança.”

2.5.2 Formação contínua

Os ministros formularam as seguintes recomendações:

- A formação inicial e a demanda de emprego deveriam ser consideradas por todos aqueles que estão ligados a esta situação como um conjunto integrado, uma educação permanente.
 - A formação contínua deve responder de maneira equilibrada às necessidades dos professores e dos alunos, assim como às prioridades das autoridades da educação. Uma boa coordenação entre as instâncias responsáveis é necessária, quer se trate da escolha do conteúdo, do financiamento ou da organização da formação.
 - No nível nacional, regional e local, assim como nas escolas, convém pesquisar meios flexíveis que permitam aos professores participar dos cursos de formação contínua, sem redução do número de horas de ensino que é devido aos alunos.
 - A organização da formação contínua deveria, tanto quanto possível, ser objeto de acordo entre os estabelecimentos escolares, as autoridades da educação e os organismos que têm por dever responder à necessidade de formação. Dever-se-ia multiplicar as ocasiões para os professores beneficiarem-se de um amplo leque de conhecimentos especializados, incluindo-se neste o nível do ensino superior, assim como experiências extra-escolares, notadamente nos meios industrial e comercial.
 - A formação contínua deve ser seguida e avaliada de maneira sistemática.
- Uma conferência paneuropeia sobre a eficácia da formação contínua (Liechtenstein, outubro, 1988) chegou às conclusões abaixo mencionadas:
- Muitos países acham que seus programas de formação contínua, dos professores e dos chefes de estabelecimento, produzem o efeito desejado; uma avaliação sistemática da pesquisa sobre as atividades de formação contínua realiza-se apenas paulatinamente.
 - A formação contínua na escola e a participação dos professores na pesquisa pedagógica são boas formas de formação contínua. Os chefes de estabelecimentos têm um papel-chave a desempenhar.
 - Até o momento, a formação contínua tem frequentemente negligenciado

genciado melhorar os conhecimentos dos professores sobre a sociedade e o mundo do trabalho.

- A educação informal (por exemplo, por intermédio da televisão) completa de forma útil a formação contínua formal.
- Em vários programas de formação contínua, faltam planificação séria, conceitos claros e definição dos objetivos a atingir. Os professores deveriam estar associados à planificação. Os responsáveis pela política não sabem muito bem como tornar eficaz a formação contínua.
- A eficácia da formação contínua depende da vontade dos professores de se aperfeiçoarem em sala de aula e nos cursos de formação contínua.
- Os cursos de formação contínua devem estar vinculados às atividades extra-curso: um apoio deve continuar a ser colocado à sua disposição depois do curso. Os inspetores deveriam tornar-se conselheiros mais que limitar-se a uma função de controle.
- A formação contínua somente será eficaz se os professores participantes acreditarem que ela constitui uma vantagem para eles.
- Os professores precisam receber instruções claras de seus estabelecimentos antes de seguirem um curso de formação contínua; de outro modo, esta não terá quase efeito.
- Os campos negligenciados pela pesquisa até o momento são, por exemplo, a formação contínua na escola, os critérios que permitem medir a eficácia desta formação, a criação de um ambiente favorável à formação contínua e a motivação para a mesma.

2.5.3 Avaliação do ensino

Os ministros apresentaram as seguintes recomendações:

- “Os próprios professores devem aprender a apreciar suas competências profissionais, a conhecer suas lacunas e preenchê-las pela formação que está sendo empregada.
- A esse respeito, um papel importante dos inspetores e dos responsáveis escolares (chefes de estabelecimentos ou professores líderes) deve ser de apoiar e de aconselhar os professores. Aqueles que são chamados a empreender uma eventual avaliação deveriam re-

ceber uma formação específica, sendo informados do fato de que a avaliação é parte integrante da evolução profissional dos professores.

- Uma avaliação ao mesmo tempo positiva e construtiva é necessária, e os professores devem ter a possibilidade de melhorar suas competências profissionais para a formação contínua.
- Deve-se reconhecer que não existe nenhum meio perfeito para medir a eficácia de um ensino, que pode tomar diversas formas. Ainda, a avaliação não deve se basear somente sobre a realização de objetivos estritamente pedagógicos como os resultados escolares, mas levar em conta objetivos mais gerais como o desabrochar dos alunos e a preparação destes a um papel ativo, responsável e construtivo na sociedade.”

2.6 Pesquisa e documentação

2.6.1 Pesquisa

Uma das prioridades do Conselho da Europa foi estimular a cooperação europeia em matéria de pesquisa pedagógica e de difundir mais amplamente os resultados das pesquisas à intenção dos ministérios da educação, das escolas normais, dos centros de formação contínua e dos professores-praticantes.

2.6.2 Documentação

Uma melhor documentação e informação sobre os sistemas educativos, os desenvolvimentos e as reformas é vital para os responsáveis e formadores de professores.

- O sistema europeu de documentação e de informação em matéria de educação (EUDISED) do CDCC oferece:
- Um thesaurus multilíngue de descritores (palavras-chave) para a indexação em nove línguas, incluindo o grego: é desenvolvido conjuntamente com a Comissão das Comunidades europeias;
- Uma base de dados EUDISED informatizada de abstracts da pesquisa pedagógica acessível em linha direta sob os cuidados da

Agência espacial européia de Frascati e sob forma de boletim publicado pelo Sauer Verlag, em Munique.

A rede de informação, em matéria de educação da Comunidade européia, EURYDICE oferece uma informação sobre a política e coopera estreitamente com EUDISED e o Centro de documentação para a educação na Europa, do Conselho da Europa.

3 Problemas atuais

Não somente as tendências, mas igualmente os problemas são comuns aos países europeus. Muitos dentre eles tentaram aplicar certas mudanças na sociedade, com a ajuda de reformas do sistema escolar, mas a escola faz parte da sociedade circundante. A escola sozinha não pôde realizar o que o conjunto da sociedade não conseguiu cumprir.

3.1 Baixa taxa de natalidade e desemprego dos professores

Muitos países, frente a uma baixa taxa de natalidade, devem fechar ou fundir as escolas e os colégios de formação pedagógica. Ao mesmo tempo, há ainda uma grande quantidade de jovens que estudam para tornar-se professores e as perspectivas de emprego se reduzem.

3.2 Escassez de verbas

Todos os países defrontam com constrangimentos financeiros e orçamentos do Estado, muitos dentre eles com taxa de crescimento zero. Estamos longe do período de prosperidade e de euforia dos anos 70 em que havia suficientemente créditos para financiar as reformas do ensino. Aumentar os créditos num setor leva, daí em diante, às restrições num outro.

3.3 Taxa elevada de abandono

As taxas de abandono são elevadíssimas. Um número enorme

de adolescentes é reprovado e deve refazer o ano ou o exame. Ainda, muitos dentre eles abandonam a escola obrigatória sem ter um diploma para ajudá-los a encontrar um emprego. Deve-se estudar o problema da avaliação e da motivação.

3.4 Os jovens estão cansados da escola

Por que tantos alunos estão desgostosos da escola? É porque eles não vêem o interesse para a vida real do que eles são cobrados a aprender?

Os jovens parecem aprender mais facilmente com seus pais, com a mídia, tal como a televisão, do que com seus pais ou professores.

Parece que numerosos manuais escolares são abstratos demais e repletos de termos científicos.

Um outro problema, é que vários adolescentes estão preocupados com seu futuro, suas perspectivas de carreira, seu papel na sociedade, a poluição de seu meio ambiente, a paz no mundo. Eles não aceitam a sociedade tal como ela é e contestam o sistema (incluindo o ensino).

3.5 Revolução técnica

O progresso técnico rápido e as tecnologias novas fizeram desaparecer os empregos tradicionais. Novos tipos de ocupação aparecem mais frequentemente; não se sabe com exatidão qual ensino e qual formação eles exigirão.

O sistema educativo não pode reagir rapidamente às novas exigências do mercado de trabalho, e muitos pretendem que ele não o deva porque o ensino tem igualmente outros objetivos a satisfazer.

A escola tem dificuldade de preparar os alunos à dominarem as novas tecnologias da informação com um espírito crítico. Muitas autoridades do ensino cometeram o erro de introduzir estudos de informática e de equipar as escolas com computadores antes de ter formado os professores para esta situação, e de ter estimulado a elaboração de uma informática lógica apropriada.

3.6 Problema de diversificação

Não é fácil assegurar um bom equilíbrio entre a diversificação de ofertas de educação e a adaptabilidade dos jovens. Estes podem frequentemente descobrir que não há perspectivas de carreira na área para a qual eles foram formados, enquanto que eles podem se sentir insuficientemente preparados para um setor que oferece ainda perspectivas de emprego.

3.7 Prestígio do ensino clássico

A despeito de todos os esforços governamentais para atribuir um valor idêntico ao ensino geral e ao ensino profissional, em vários países, os pais e os adolescentes preferem ainda, frequentemente, o ensino geral (clássico). Este se reveste de um maior prestígio a seus olhos. "Eu fui somente um trabalhador manual; minhas crianças deveriam tornar-se alguma coisa melhor", afirmam muitos pais.

3.8 Especialização muito desenvolvida

Em muitos países, a despeito da tendência a uma educação mais geral, as pessoas se queixam de uma especialização exacerbada no ensino secundário geral superior e da falta de conhecimentos e técnicas gerais amplas. Os sistemas que permitem às pessoas se especializarem precocemente em três grandes matérias, e negligenciarem as outras, arriscam produzir especialistas, os quais ninguém vai querer.

Um jovem de 19 anos que é brilhante nas matemáticas, em física e em química, mas não conhece praticamente nada de história e geografia, não domina convenientemente sua língua materna e não fala nenhuma língua estrangeira, arrisca encontrar grandes dificuldades. A mesma constatação vale para alguém que fosse excelente em Latim, Grego e Filosofia, mas não tivesse nenhuma idéia da ciência e da tecnologia. Em Hesse (República Federal da Alemanha), a associação dos pais teve mesmo a intenção de uma ação para que a História fosse novamente reintegrada como matéria obrigatória no ensino secundário superior, e ela conseguiu.

3.9 Programas escolares sobrecarregados

Em praticamente todas as matérias existe o risco de se sobrecarregar os programas de conhecimentos enciclopédicos, com detalhes inúteis, ao invés de se insistir sobre o trabalho independente.

Freqüentemente acrescentam-se novas matérias (por exemplo, os estudos de informática, o ensino da segurança rotineira, o conhecimento do meio ambiente) frente a recomendações dos especialistas; do contrário, estas deveriam ser integradas às matérias existentes.

O desenvolvimento da personalidade é freqüentemente negligenciado, mas os professores se queixam dos programas definidos de modo rígido, e da pressão dos exames do Estado que não lhes deixam tempo suficiente e liberdade para outra coisa, a não ser a transmissão dos conhecimentos.

3.10 Ensino muito teórico

Várias matérias são apresentadas de um modo teórico e abstrato demais, como se todos os alunos tivessem que tornar-se pesquisadores universitários. Mesmo a preparação ao ensino superior não justifica sempre esta aproximação de tipo universitário.

Todos os talentos necessários para a vida devem ser desenvolvidos e não somente as competências intelectuais. As competências manuais e a criatividade são igualmente importantes. O trabalho de equipe não tem o lugar que merece. Os elementos profissionais, técnicos e a experiência profissional freqüentemente fazem falta.

3.11 Falta de apoio individual

Os jovens possuem dons diferentes. Muitos se queixam de que o sistema escolar atual não ajuda-os a desenvolver todos os seus talentos da melhor maneira possível.

A noção de igualdade de chances para todos é, às vezes, mal compreendida, como se esta excluísse a formação dos alunos dotados de uma maneira que lhes permitisse constituir a futura elite de matemáticos, de tecnólogos, de biólogos, etc., de um país.

Considera-se frequentemente que o apoio individual é uma solução só para os alunos fracos.

3.12 Estereótipos sexuais ou de gênero

As moças aproveitam, frequentemente menos que os rapazes, do amplo leque de ofertas de ensino e de formação profissionais, e escolhem os ensinamentos mais breves. Assim, elas são, com frequência, menos preparadas para uma determinada carreira que os rapazes.

Constantemente, o sistema escolar não se dedica de forma suficiente à luta contra os estereótipos, segundo os quais as moças são menos dotadas para as matemáticas e as opções ciência e tecnologia que os rapazes. A questão da discriminação positiva é controversa; a maioria dos ministros da Educação a rejeitam.

3.13 Falta de lugares de formação no ensino profissional

Os países dotados de um programa de aprendizagem sofrem, às vezes, dificuldades para persuadir a indústria, o comércio e a administração, com vistas a oferecer, suficientemente, lugares de formação.

Em razão da recessão econômica, mudanças estruturais (expansão do setor dos serviços, diminuição do setor da produção) e dos regulamentos burocráticos, os empregadores hesitam, com frequência, a aceitar estagiários.

De outro lado, a associação da escolaridade profissional em tempo parcial (um a dois dias por semana) e a formação profissional total, numa empresa, tal como ela é praticada nos países de língua alemã, é sempre julgada mais atraente.

3.14 Jovens migrantes

Mais que os outros, eles têm necessidade de um ensino e de uma formação profissionais sólidas para encontrar um emprego, mas os problemas de língua e de adaptação os impedem, frequentemente, de

consequi-lo (notadamente aqueles que chegaram no país com idade acima de 10 anos).

4 Conclusões

Os problemas comuns fizeram nascer uma cooperação europeia em matéria de educação. Os países estão prontos a tirar ensinamentos de suas experiências respectivas. Muitas tendências comuns descritas acima são o resultado de discussões comuns ao escalão europeu. Este processo deverá prosseguir e intensificar-se.

A concorrência entre as idéias inovadoras e os reformadores do ensino será vital para permitir aos responsáveis melhorar seus sistemas de ensino. Todavia, é totalmente inútil dar a uma burocracia europeia centralizada a responsabilidade da planificação e da política em matéria de educação, o poder de regulamentar os sistemas escolares nacionais.

Com vistas a preparar sua juventude para o ano 2000, a Europa precisa de uma estrutura federal.

Classe Especial: um levantamento de dados a partir das expectativas de professores, alunos e pais

Elaine Cristina de Azevedo

Aluna da 3ª Série do Curso de Psicologia da Universidade de Taubaté

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Professora – Supervisora de Psicologia Escolar da Universidade de Taubaté

Resumo

Esta pesquisa objetivou a realização de um levantamento diagnóstico da "classe especial", visando identificar suas necessidades e prioridades a partir da visão dos professores, alunos e pais. O trabalho teve como clientela oito alunos inseridos em classe especial da escola E.E.P.G. Ruy Barbosa, a professora desses alunos e uma única mãe. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário semi-dirigido, sendo um modelo para a professora, um para o aluno, e outro para os pais. Os dados obtidos foram analisados quantitativa e qualitativamente. Os resultados mostram que classe especial é conceituada pelos pais, alunos e professora de maneira diferente. Nos demais aspectos, alunos e professora apresentam expectativas positivas, incluindo o retorno à classe comum. O número reduzido de respostas impede a generalização em relação aos pais.

Palavras-chave: classe especial, encaminhamento, avaliação psicológica, expectativa.

Abstrat

This research had as objectives the realization of a diagnostics of the "special class", aiming at its needs and priorities, from the teachers, parents and students' vision. The work had as clients eight students, which study in special class in the school E.E.P.G Ruy Barbosa, their teacher and only one mother. As a tool for collecting data, it was used a half-conducted questionnaire, distributed to the teacher, student and for the parents. Data collected were analysed both quantitatively and qualitatively. The results show that the concept of the special class is

different for the parents, students and the teacher. In the other aspects, students and teacher showed positive expectations, including the return to the regular class. The reduced number of answers doesn't allow a generalization regarding the parents.

Key-Words: Special Class, Guidance, Psychology Evaluation, Expectation.

Justificativa

Qualquer trabalho em instituição deve e precisa ser iniciado com um diagnóstico da mesma, para conhecer as causas e conseqüências de eventuais problemas ocorrentes, possibilitando uma melhor escolha de estratégias de ação.

O levantamento diagnóstico possibilita o conhecimento real do funcionamento de qualquer segmento da instituição escolar, a fim de que as partes envolvidas possam melhor analisar seus problemas específicos.

Do ponto de vista da estagiária de Psicologia Escolar, o tipo de trabalho proposto permite uma integração entre teoria e prática, necessária à sua formação profissional.

Objetivos

- Fazer um levantamento diagnóstico da "classe especial", visando identificar suas necessidades e prioridades a partir da visão dos professores, alunos e pais.
- Colocar os dados levantados dentro de uma análise estatística, analisando os aspectos qualitativos e quantitativos dos mesmos.
- A partir dos dados analisados, propor estratégias de ação no intuito de sanar as dificuldades e reforçar os aspectos positivos, dentro do espaço da leitura da área de Psicologia Escolar.

Caracterização da escola

Escola E.E.P.G. Ruy Barbosa.

Localizada na cidade de Caçapava – Estado de São Paulo, na Praça Dr. Pedro de Toledo, n.º 136, Centro.

É uma escola pública, com 508 alunos e 17 professores. Funcio-

na no período da manhã e da tarde.

O nível de ensino envolve a primeira à quarta série do primeiro grau. No geral, o nível sócio-econômico dos alunos é baixo.

I – Introdução

A Educação Especial teve início nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII e nasceu com objetivo de dar oportunidade a crianças cujas anormalidades foram determinadas, a priori, como prejudiciais ou impeditivas para sua inclusão em processos regulares de ensino.

No Brasil, os deficientes, excepcionais ou alunos com necessidades especiais não são absorvidos pelo sistema regular de ensino. Além disso, a Educação Especial não consegue incorporar mais do que 10 ou 15% dessa população e passa a ser duplamente penalizada: primeiro, por ser deficiente, e segundo por não ter acesso à escolaridade.

Entre 10 ou 15% dos que conseguem ter acesso a algum tipo de escolarização permanecem na escola por um longo período de tempo e nela quase nada conseguem aprender. (ALENCAR, 1994)

Conceito de classe especial

Segundo BARBOSA et al. (1987), Classe Especial é "uma classe que funciona na escola regular para educandos com necessidades especiais, em ambiente físico adequado, com professor, equipamentos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados".

Para que se crie uma classe especial em escolas da Rede Estadual de Ensino é preciso obedecer as normas estabelecidas na Resolução SE n.º 247/86. Portaria Conjunta: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Coordenadoria de Ensino do Interior, Coordenadoria de Ensino da Região da Grande São Paulo, Departamento de Assistência ao Escolar.

Uma classe especial deve conter no máximo quinze e no mínimo dez alunos; o professor de classe especial deve ser formado a nível de 3º grau, com habilitação para o ensino de deficientes men-

tais; é necessária uma instalação adequada de modo que cada criança possa se movimentar com liberdade, realizar trabalhos individuais ou em grupo, de acordo com suas necessidades e seu ritmo de aprendizagem.

Um aluno só poderá frequentar a classe especial quando ele for submetido a uma avaliação psicológica que o classifique como deficiente mental educável.

Esta avaliação deve ser feita por uma equipe interdisciplinar, composta por: médico, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e pedagogo.

Se não houver o trabalho da equipe, a criança terá que ser atendida pelo psicólogo e este irá providenciar encaminhamento.

Segundo as próprias normas avaliativas da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo (1987), o psicólogo, na sua formação, aprende a parte teórica sobre o excepcional, porém nem sempre é desenvolvida a parte prática de maneira adequada. Como consequência, o psicólogo tem apresentado dificuldades para avaliar e encaminhar crianças para as classes especiais.

Para se fazer um diagnóstico é necessário aplicar testes psicológicos. Através dos testes é possível verificar o nível mental, o nível perceptivo motor, a personalidade. Além disso, é necessário utilizar dados da anamnese, das entrevistas com os pais, professores e da observação direta da criança.

O psicólogo terá que fazer uma análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos.

Com o término do diagnóstico cabe ao psicólogo orientar a escola e a família. Deverá também acompanhar o caso para observar sua evolução.

Ao orientar a escola, o psicólogo indicará ao professor quais as dificuldades da criança. Deverá também orientá-lo para que inicie os trabalhos escolares com atividades nas quais o aluno tem condição de ser bem sucedido, visando manter sua auto-estima em nível satisfatório e introduzir gradativamente as atividades nas quais o aluno apresenta maior dificuldade.

Ao orientar a família, o psicólogo deverá esclarecer que a classe especial não elevará o nível intelectual da criança, mas sim desenvol-

verá o seu potencial.

Colocar à família que o desenvolvimento geral da criança deficiente mental poderá ser normal em outras áreas, e que suas necessidades afetivas não estarão rebaixadas pela deficiência.

Além disso, o psicólogo terá que dizer que a integração da família com a escola é fundamental para o maior desenvolvimento do potencial intelectual da criança e melhor ajustamento afetivo-emocional.

A família tem que ver a criança como portadora de aspectos positivos e negativos. Os aspectos positivos deverão ser reforçados evitando superproteger a criança.

Os pais terão que ajudar o filho a desenvolver auto-confiança e independência.

O psicólogo tem também o papel de sensibilizar a família e a escola para que caminhem juntas em benefício da criança.

Os testes psicológicos freqüentemente aplicados durante a avaliação psicológica são:

- WISC, Terman e Merrill, Colúmbia ou similares, para avaliar o nível intelectual;
- Bender, Piaget - Head, Stics ou similares, para avaliar o nível perceptivo motor;
- HTP, CAT, Machover, Madelaine. Thomas, Pfister ou similares, para analisar a personalidade;
- PAC de Gunzburg, Sistema Portage ou similares, para avaliar o comportamento adaptativo;
- Sceno Test, para analisar interesses e habilidades.

Outro ponto importante é quando o professor encaminha a criança para o diagnóstico. Nesse caso, ele terá que estruturar a avaliação educacional, contendo suas observações a respeito da criança e conclusões quanto às dificuldades de aprendizagem e ajustamento psicossocial.

O psicólogo terá que considerar os cadernos e trabalhos realizados pela criança na escola como parte importante na conclusão diagnóstica.

- Os encaminhamentos são feitos nos seguintes casos:
 - Alunos com dificuldade de aprendizagem com apenas 7 anos;

- Alunos com mais de 7 anos, mas ingressando tardiamente no Ciclo Básico de Alfabetização;
- Alunos com problemas de comportamento;
- Alunos que não conseguem despertar a empatia do professor;
- Alunos com parentes deficientes mentais;
- Alunos com problemas emocionais;
- Alunos com problemas de saúde física;
- Alunos com problemas de hiperatividade;
- Alunos com problema de apatia;
- Outros.

Porém, os encaminhamentos devem ser feitos quando não obtiver resultados positivos após 2 anos de escolaridade.

Muitas pesquisas foram feitas a respeito da questão de encaminhamento. Os estudos de Schneider, Paschoalick, Almeida, dentre outros, concluíram que as classes especiais são representadas por crianças de família de baixo nível sócio-econômico. Os instrumentos de diagnóstico utilizados para o encaminhamento valorizam certas habilidades intelectuais e de ajustamento que não coincidem com a escala de valores das classes de baixa renda. A ênfase em medidas como o Q.I., em detrimento da avaliação de outras áreas, não favorece a indicação de objetivos e procedimentos de ensino. Na ausência de testes padronizados para o diagnóstico, ocorre o encaminhamento arbitrário de alunos que, de acordo com a ótica dos professores e diretores, perturbam o bom andamento das atividades de sala de aula. Alunos atendidos nas classes especiais dificilmente retornam para as classes regulares, a despeito da orientação preconizada nos planos institucionais e dispositivos legais. A eventual integração física (colocação dos alunos especiais no mesmo ambiente físico dos alunos regulares) não garante a integração curricular e social.

A reforma na estrutura administrativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de Educação Especial na condição de Secretaria, tal como os órgãos de educação fundamental, média e superior.

Na condição de Secretaria, a gestão federal para a Educação Especial instituiu um espaço organizacional para propor a política do atendimento educacional e também para fomentar técnica e financeiramente

ramente as Unidades Federadas em suas ações voltadas para a área. CARVALHO (apud ALENCAR, 1994, p. 126) coloca que a Política de Educação Especial é "a ciência e a arte de estabelecer objetivos que permitam satisfazer as necessidades educativas dos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, bem como de orientar as ações governamentais para a conquista e manutenção dos objetivos estabelecidos".

Os alunos da Classe Especial têm que ser incluídos num ambiente em que as diferenças sejam aceitas, onde também aconteçam as relações.

MACHADO (apud MACHADO e SOUZA, 1997) relata uma intervenção numa Escola Pública. Através desta intervenção foi possível à própria escola e ao psicólogo elaborar uma nova visão sobre encaminhamentos para classe especial. A intervenção foi feita por profissionais que trabalharam com grupo de professores e de alunos. Nas reuniões, os participantes discutiam questões que foram sendo compreendidas. No final do trabalho, muitos alunos foram novamente avaliados e muitos deles frequentavam a classe especial, sem razões significativas.

Novamente em CARVALHO (apud ALENCAR, 1994) é discutido esse assunto. Coloca-se uma preocupação com os encaminhamentos indevidos de alunos para as classes especiais, sem que sejam, necessariamente, portadores de alguma deficiência ou de condutas típicas.

Os estudos acima evidenciam que o encaminhamento do aluno para a classe especial é vivido passivamente. Além disso, os psicólogos que encaminham os alunos para a classe especial precisam conhecer o contexto escolar onde a queixa se produz, sendo necessária ainda uma reflexão dos alunos sobre sua vivência na classe especial.

Identificação e análise de características apresentadas por alunos da classe especial

Os alunos de classe especial são deficientes mentais educáveis (grau leve). Esses alunos possuem grau de inteligência abaixo da média. Podem ser alfabetizados seguindo programa curricular adaptado

às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional.

Além disto, os alunos de classe especial têm condições de:

- lavar as mãos, escovar os dentes, tomar banho, etc.;
- executar atividades caseiras, como a arrumação de tudo que lhe pertence, incluindo a guarda de seus brinquedos nos devidos lugares;
- auxiliar nas tarefas domésticas em geral;
- assumir responsabilidades em pequenas tarefas úteis, transmitir recados, atender telefone, etc.;
- executar suas atividades escolares com certa independência;
- locomover-se independentemente dentro e fora da escola;
- realizar as atividades de lazer em grupo e individualmente;
- dominar a leitura, cálculos, manuseio do dinheiro, tendo em vista, também, uma futura atividade profissional;
- adquirir noções sobre a organização social e seu papel como indivíduo dentro da sociedade, assumindo as responsabilidades que suas condições lhe permitem.

Possíveis causas da deficiência mental leve

Um dos grupos de excepcionalidade é o dos retardados.

Os termos utilizados para designar pessoas com incapacidade intelectual foram sendo modificados devido ao progresso da civilização. Com o progresso, a capacidade intelectual passou a ser mais valorizada. (AMIRALIAN, 1986).

“Oligofrenia” era o termo usado para identificar esse grupo e os termos “débil”, “imbecil” e “idiota” eram os subgrupos de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado. Hoje, os termos utilizados aos subgrupos são leves, moderados, severos e profundos.

Antes de se iniciar pesquisas nesta área e até mesmo antes do desenvolvimento da educação especial, o retardamento era considerado como decorrente de etiologia fundamentalmente orgânica. Hoje, em muitos casos, passou a ser visto como “uma desordem funcional que não poderia ser explicada por nenhuma causa física”. (AMIRALIAN, 1986, p. 15).

“O retardamento mental refere-se ao funcionamento intelectual geral abaixo da média, originado durante o período de desenvolvimento e associado à deterioração do comportamento adaptativo” (HEBER, 1961).

Para a designação do retardamento mental devem estar presentes três condições:

1. funcionamento geral abaixo da média;
2. originado durante o período de desenvolvimento;
3. deterioração do comportamento adaptativo.

Heber propôs alguns aspectos fundamentais que caracterizam a definição de retardamento mental:

- Deve haver um rebaixamento nas diferentes funções intelectuais: raciocínio, memória, simbolização, compreensão, conceitos verbais, etc.
- Quanto às condições etiológicas não há especificação. As causas do retardamento mental podem ser de condições de origem orgânica, Síndromes de Down, Fenilcetanúria e também por condições sociais de carência, sejam elas culturais ou afetivas.
- O retardamento mental é considerado uma “condição atual” do indivíduo, pois ele pode ser considerado retardado mental em um período da vida, em uma dada cultura e não ser considerado retardado mental em outro período ou em outra cultura.

“Na aparência física e saúde geral, os retardados mentais leves não são visivelmente diferentes de seus pares etários intelectualmente mentais”. (TELFORD e SAWREY, 1988).

As inferioridades mentais e físicas em alguns casos são conseqüências de “acidente, doença e subdesenvolvimento que produz déficits orgânicos e intelectuais difusos. Alguns dos déficits orgânicos dos retardados resultam de seu status sócio-econômico geralmente baixo”. (TELFORD e SAWREY, 1988).

Expectativas de professores, pais e alunos sobre o fracasso escolar

Segundo MARIZ (1985), os professores vêem a criança carente como sendo vítima de sua família. Além disso, coloca que as deficiências no aprendizado são devidas à desnutrição, aos problemas de

saúde que os alunos sofrem e à necessidade de trabalhar, ainda quando pequenos.

Para os professores, a razão deste conjunto de elementos estaria ligada também à falta de orientação dos pais. Estes pais são muito autoritários, pouco afetivos, com conflitos pessoais e conjugais.

A falta de materiais escolares e métodos pedagógicos inadequados são fatores que também dificultam o aprendizado destas crianças.

O insucesso escolar das crianças carentes é visto pelos professores como consequência das atitudes negativas dos pais e fatores psicossociais e culturais.

CAGLIARI (1985) diz que não é certo falar que alunos carentes são aqueles que não possuem discriminação auditiva ou visual, ou apresentam falta de controle motor fino ou problemas de lateralidade cerebral.

Os comportamentos dos alunos "bagunceiros", agressivos e indisciplinados são vistos pelos professores como sendo anormalidade. Porém, a agressividade e a transgressão são necessárias para o desenvolvimento individual e social. (SOUZA, apud MACHADO e SOUZA, 1997).

Foi realizado um trabalho em uma Escola Pública de São Paulo (1986) e concluiu-se que:

- a escola é um espaço para o intelectual e não para a brincadeira;
- não há discriminação entre os alunos, ocorrendo a massificação;
- há uma cisão entre estudar e ter prazer, aumentando o desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares, influenciando na aprendizagem;
- os conteúdos escolares não possuem significação para os alunos em suas vidas;
- a escola reproduz os padrões, preconceitos e normas sociais;
- o aluno é responsabilizado por tudo de ruim que acontece na escola, havendo, desta forma, um rebaixamento da auto-estima do mesmo;
- as trocas de professores frequentemente afetam os alunos, sendo assim uma forma de agressão.

FRELLER (apud MACHADO e SOUZA, 1997) relata um tra-

balho feito numa Escola Pública Estadual. Foram ouvidos relatos de professores, pais e alunos, para eles falarem o que queriam, sentiam. Com este trabalho, foi possível se chegar a algumas conclusões, tais como:

- no início do processo de escolarização, as fantasias e expectativas em relação à capacidade e ao destino do indivíduo e de sua família podem ser concretizados em função do desempenho escolar;
- cabe à escola facilitar para que as relações sejam mais amplas;
- o fracasso escolar se produz quando a aprendizagem mecânica é valorizada; quando não há vínculo professor-aluno, quando não há espaço para a expressão dos sentimentos e dos problemas enfrentados no cotidiano, quando não há repressão, e outros;
- a escola não percebe a dinâmica individual do aluno.

KALMUS e PAPARELLI (apud MACHADO e SOUZA, 1997), após fazerem estudos de casos das crianças multirrepentes, concluíram que:

- a família acredita na imagem que a escola faz sobre a criança e esta imagem repercute em todos os ambientes em que a criança vive;
- a criança precisa ser vista como um ser total, sendo valorizadas suas produções extra-escolares.

Segundo BARDELLI e MALUF (1991), as características que os professores percebem nos alunos com mau desempenho escolar são:

- características ligadas à cognição, tais como dificuldade para raciocinar, lentidão, dificuldade psicomotora, problemas de assimilação e memorização, retardo mental;
- características ligadas à personalidade: desinteresse, inquietação, inibição, vaidade, falta de iniciativa, ou ainda a apresentação de comportamentos como ser mentiroso ou "briguento";
- características ligadas à higiene e saúde: falta de saúde física, falta de higiene;
- característica de faltar muito às aulas.

Percebe-se que a representação que as professoras mostraram ter dos seus alunos com mau desempenho escolar reflete uma imagem altamente negativa e individualista dos mesmos.

Para as professoras, o mau desempenho escolar dos alunos é de-

corrente de razões familiares, por problemas de saúde que se constituem em causas externas ou internas, não diretamente controláveis pelo aluno.

Os alunos explicam seu mau desempenho pela falta de motivação, pela falta de dedicar-se ao trabalho em detrimento do estudo.

II – Procedimento

Para a realização do Estágio em Psicologia Escolar foi realizada esta pesquisa em uma escola estadual, na classe especial do período da tarde.

Sujeitos

Oito alunos do sexo feminino e masculino, na faixa etária de dez a dezesseis anos; uma professora com especialização em Pedagogia e a mãe de um aluno da classe especial.

Métodos

O método para coleta de dados foi, numa primeira fase, a leitura de materiais teóricos sobre o funcionamento e estrutura da classe especial; numa segunda fase, fez-se observações em sala de aula, registro, e também a leitura de laudos psicológicos.

Foram elaborados dois questionários para a professora. No primeiro questionário, ela estaria respondendo sobre suas concepções de classe especial (anexo 1); no segundo questionário, ela estaria respondendo sobre cada aluno individualmente (anexo 2).

Os pais foram chamados para comparecer à escola para uma entrevista semi-dirigida com a estagiária. A solicitação foi por meio de um bilhete enviado aos pais através do próprio filho (anexo 3). Com pareceu à entrevista apenas a mãe de um aluno. Na entrevista a mãe respondeu a um roteiro de perguntas que tratava de aspectos de desenvolvimento do filho e de sua vida na classe especial (anexo 4). A entrevista teve duração de cinquenta minutos e caráter sigiloso.

Os alunos também foram entrevistados pela estagiária individual-

mente. Nesta entrevista, respondiam e colocavam sobre suas concepções sobre classe especial através de um roteiro (anexo 5). Cada entrevista teve duração de trinta minutos e caráter sigiloso.

A elaboração e aplicação dos questionários e entrevistas constituiu a terceira fase.

Os dados foram analisados qualitativamente, fazendo-se correlações com teorias e pesquisas em classe especial, e quantitativamente (análise estatística dos dados e elaboração de tabelas percentuais).

III - Resultados/Conclusão

Dados referentes aos alunos de classe especial segundo a professora

Os dados referentes a essa parte encontram-se no anexo 6.

Em relação aos dados referentes ao aluno de classe especial, segundo a professora, chegou-se aos seguintes resultados: são no total oito alunos (100%), sendo que 50% são do sexo feminino e 50% do masculino.

Não houve respostas às questões relacionadas ao motivo de encaminhamento da criança para a classe especial, o tipo de avaliação a que foi submetida, os dados básicos dessa avaliação e o tempo que frequentou a sala comum.

Dentre os oito alunos da classe especial, 62,50% conseguirá superar suas dificuldades, em 25% o desenvolvimento será lento e 12,50% não conseguirá se desenvolver.

Percebeu-se, através dos resultados obtidos, como são os comportamentos dos alunos dentro da sala de aula, sendo que 14,29% dos alunos são hiperativos, 28,57% são tímidos, 28,57% são participativos, 28,57% são obedientes. Os dados revelam ainda que os alunos não apresentam comportamentos agressivos e apáticos dentro da sala de aula.

Constatou-se que, em relação a 7 alunos (100%), 71,44% deles integram-se bem ao grupo, 14,28% preferem liderar, 14,28% preferem ser liderados.

Todos os alunos da classe especial que participaram da pesquisa se apresentaram motivados com as tarefas solicitadas pela professora.

Constatou-se que 36,36% dos alunos reconhecem objetos por seu nome, 36,36% atribuem nomes a objetos e 27,28% conseguem comunicar-se claramente. Além disso, dentre os oito alunos, 25,93% dos alunos discriminam e reconhecem as letras, 18,52% fazem uma leitura compreensiva, 29,63% possuem coordenação motora, 11,11% omitem e trocam letras e 14,81% apresentam muitos erros de ortografia.

Os dados revelam que, quanto à habilidade no aprendizado de matemática, 24,14% dos alunos reconhecem e discriminam os números, 24,14% possuem aprendizado de lateralidade, 17,24% conseguem contar seqüencialmente em ordem crescente e decrescente, 17,24% conseguem somar, 17,24% conseguem subtrair. Os dados ainda revelam respostas em branco às habilidades de conseguir dividir e multiplicar.

Quanto às respostas vinculadas ao afetivo, 42,11% das crianças expressam contentamento, 42,11% são capazes de controlar o choro, 5,26% sentem-se iguais às outras crianças, 10,52% são confiantes, não pedindo aprovação exagerada.

As famílias dos oito alunos têm interesse pelo aprendizado dos mesmos.

Respostas da professora em relação à classe especial

Como a pesquisa envolveu uma única professora, as respostas foram analisadas qualitativamente através do processo de análise de conteúdo (categorização das respostas).

Em relação aos dados obtidos com a professora sobre classe especial, chegou-se aos seguintes resultados:

- A primeira categoria foi a Definição de Classe Especial \Rightarrow "Classe Especial é um ensino lento e individualizado para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem".
- A segunda categoria foi: Características da Classe Especial \Rightarrow "A Classe Especial é discriminada por todos na escola, não adota método único, exige criatividade e estimulação por parte do professor, sendo seus recursos muito precários".
- A terceira categoria foi: Perspectivas e Propostas Futuras para a

Classe Especial \Rightarrow "A Classe Especial não recebe apoio suficiente, embora a professora cumpra sua função em relação a ela. Propõe-se a criação de uma escola só para classes especiais."

- A quarta categoria foi: \Rightarrow "Há perspectivas de retorno do aluno para a classe comum quando o mesmo superou suas dificuldades. O laudo psicológico auxilia bastante o professor; a maioria das crianças não o possui".

Expectativas dos pais quanto à classe especial

Foram chamados para a entrevista os pais dos oito alunos da classe especial, tendo comparado apenas uma única mãe.

As respostas serão analisadas de forma discursiva, não possibilitando outro tipo de análise.

Em relação aos dados obtidos junto à mãe, constatou-se que o aluno mora com família nuclear (pais e irmãos).

O parto da criança foi cesariana e a primeira reação após o nascimento foi: "chorou logo".

Os dados revelam que a mãe não sabe quanto tempo, após o parto, o filho recebeu a primeira alimentação. Cabe ainda ressaltar que a criança não recebeu alimentação natural.

A criança usou mamadeira até dois anos de idade. Foi deixando de usá-la sozinho.

Segundo a mãe, a criança teve um desenvolvimento normal quanto ao engatinhar (7 meses), ao sentar (8 meses), ao ficar em pé (9 meses aproximadamente) e ao andar (10 meses).

Constatou-se que a criança não apresentou o desenvolvimento da fala corretamente.

Quanto ao controle dos esfínteres, não houve precisão por parte da mãe.

A criança não teve doença durante a infância e não tem nenhum hábito ou tique. Ela gosta de jogar futebol.

O relacionamento da criança com os irmãos, com o pai e com a mãe é bom.

Os dados revelam que os pais esperavam que o filho não tivesse problemas com a escola.

Segundo a mãe, a criança tem dificuldade em matemática; quanto à menor dificuldade, não soube precisar.

A criança não leva tarefa para casa e por esse motivo ninguém a auxilia nas lições. Ela não faz prova.

Quanto à escolaridade da criança em relação aos outros irmãos, a mãe disse não ter visto diferença.

Percebeu-se ainda, através dos resultados obtidos, que a mãe sabe que o filho apresenta dificuldade escolar. Além disso, sabe qual o tipo da dificuldade.

Quanto ao motivo da criança encontrar-se em classe especial, a mãe indicou problemas na leitura, complementando que, segundo a professora, é porque tem "atraso na mente".

Para a mãe, "classe especial é para a criança começar desde o pré".

Quanto ao relacionamento da criança com a professora, segundo a mãe, havia dificuldades inicialmente e, quando ele se acostumou, a professora saiu.

Finalizando a entrevista, a mãe complementa que espera da próxima professora continuidade no método de explicação.

Dados fornecidos pelos alunos

Os dados referentes a essa parte encontram-se no anexo 7.

Foram chamados para a entrevista os oito alunos da classe especial (100%) que freqüentam a escola.

Em relação aos dados obtidos dos alunos constatou-se que, para 37,50% estar na classe especial é porque não sabe ler, para 25% é bom, para 12,50% é ter dificuldade, para 12,50% é para aprender mais e os demais 12,50% não sabem o que é estar na classe especial.

Quanto à didática utilizada pela professora, 12,50% dos alunos dizem que a professora escreve na lousa, 12,50% dizem que a professora escreve na lousa e chama na mesa dela, 12,50% dizem que a professora senta junto e manda ler, 12,50% dizem que a professora lê e o aluno repete, 12,50% dizem que a professora passa conta na lousa e vai explicando, 12,50% dizem que a professora dá ditado e explica como é que tem que fazer os exercícios, 12,50% dizem que a profes-

sora explica com atenção, 12,50% dizem que a professora conversa com o aluno.

Constatou-se que, em relação aos materiais escolares utilizados pelos alunos, 19,05% dos alunos disseram "caderno", 23,81% disseram "lápis", 23,81% disseram "borracha", 4,76% disseram "caneta", 9,53% disseram "bolsa de lápis", 4,76% disseram "lápis de cor", 4,76% disseram "canetinha", 4,76% disseram "régua". Cabe ainda ressaltar que 4,76% disseram "matemática e português" como sendo materiais escolares.

Dentre os alunos, 12,50% não sabem o que gostariam que tivesse na sala de aula, 25% gostariam que tivesse computador, 37,50% disseram que não tinha nada que gostariam que tivesse na sala de aula.

Percebeu-se ainda que, através dos resultados obtidos, 37,50% dos alunos gostam de matemática, 37,50% gostam de português, 12,50% disseram que a matéria que mais gostam é desenho e 12,50% disseram a, e, i, o, u.

Quanto à matéria que menos gostam, 62,50% dos alunos gostam menos de português, 25% de matemática e 12,50% disseram que a matéria que menos gostam é "mesa".

Dentro da sala de aula, 12,50% dos alunos gostam dos amigos e professora, 12,50% gostam de estudar, 12,50% gostam dos colegas e professora, 25% gostam da professora, 12,50% gostam dos amigos, 12,50% não sabem do que gostam e 12,50% não gostam de nada.

Os dados revelam que 25% dos alunos brincam no recreio, 12,50% ficam conversando no recreio, 12,50% comem merenda durante o recreio, 12,50% brincam de correr, 12,50% brincam de pega-pega e 25% não brincam.

Foram feitas avaliações psicológicas com 75% dos alunos e 25% não passaram por essa avaliação.

Com os resultados obtidos, percebe-se que 12,50% dos alunos acham que "o próximo ano será legal", que vão passar de ano e mudar de sala, 12,50% acham que "será legal, que vão passar de ano, vão conhecer novos colegas e vão ter uma professora melhor", 12,50% disseram que vão passar de ano, 12,50% disseram que vão passar de ano e vão continuar na mesma escola, 12,50% disseram que vai ser

bom e irão passar de ano, 12,50% disseram que vão sair da escola, 12,50% disseram que vai ser bom.

Discussão

De acordo com a pesquisa realizada, verificou-se que "classe especial" é conceituada de maneira diferente por professores, pais e alunos.

Percebeu-se aspectos positivos em relação à classe especial. Primeiro, em relação ao comportamento dos alunos, pois os mesmos não apresentam comportamentos agressivos e apáticos dentro da sala de aula. Segundo, seria a perspectiva de retorno dos alunos para a classe comum. Terceiro, seria a aceitação e acatamento da classe especial por parte da direção e professores.

Percebeu-se também aspectos negativos, como a falta de avaliação psicológica de alguns alunos. Para encaminhamento do aluno à classe especial, há que se certificar que o mesmo necessita de ensino especial, pois, caso contrário, esse ensino especial poderá trazer prejuízos ao seu desenvolvimento geral e acadêmico.

O acompanhamento psicológico dos alunos auxilia a professora a perceber melhor o progresso dos mesmos, reestruturando também sua prática pedagógica.

A falta constante dos alunos às aulas dificulta e prejudica o andamento do aprendizado. Para sanar esse aspecto negativo seria necessário que a escola se preocupasse mais com a questão da motivação. É necessário que professores e escola revejam suas metodologias, seus relacionamentos e expectativas direcionadas aos alunos que têm dificuldade de aprender.

Esta pesquisa permite ao leitor a reflexão sobre a classe especial, sobre os alunos que a frequentam, sobre mitos e visões distorcidas, levando os pais, os professores e até mesmo o próprio aluno a lutarem contra "profecias" socialmente construídas.

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, Eunice M. L. S. *Tendências e desafios da Educação Especial*. Brasília : S. E. E. S. P., 1994.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Morais. *Psicologia do Excepcional*. São Paulo : EPU, 1986.
- BARBOSA, Diva de Souza et alii. *Avaliação Psicológica de Alunos da Rede Estadual de Ensino : orientação aos recursos da comunidade*. São Paulo : SE/DAE, 1987.
- BARDELLI, Cristina, MALUF, Maria Regina. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de escola de primeiro grau. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 7, n. 3, 1991, p. 263-271.
- CACLIARI, Luiz C. O príncipe que virou sapo : considerações à respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, nov. 1985, p. 50-62. (Temas em debate).
- HEBER, R. A. Modifications in the manual on terminology and classification in mental retardation. *J. Defic*, LXV, 1961.
- MACHADO, Adriana M., SOUZA, Marilene P. R. de (Orgs.). *Psicologia escolar : em busca de novos rumos*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997. p. 35-152.
- MARIZ, Cecília L. A criança carente vista por suas professoras. *Cadernos de Pesquisas*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 53, maio 1985, p. 69-70.
- TELFORD, Charles W., SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. 5.ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1988.

ANEXO 1

Questionário para a professora sobre suas concepções de Classe Especial

Nome da professora: _____

1. Qual a sua concepção sobre sala especial?
2. Como é percebida a sala especial no contexto social dessa escola?
3. Qual a metodologia mais adequada que deveria ser utilizada dentro da sala especial (com relação ao ensino-aprendizagem e avaliação)?
4. Quais são os recursos básicos (estrutura física, recursos pedagógicos e outros para o funcionamento da sala especial)?
5. Do seu ponto de vista quando é que uma criança deve ser encaminhada para a sala especial? Como esse encaminhamento deve ser feito? Como você tem agido nesse sentido?
6. A sala especial está conseguindo cumprir o objetivo a que se propõe? Justifique.
7. Do seu ponto de vista, é necessário que haja modificações na sala especial? Caso a resposta seja sim, que modificações são essas?
8. Há progressos no processo de aprendizagem dos alunos inseridos na sala especial? Como você percebe isso?
9. É possível que um aluno da sala especial volte a frequentar a sala comum? Quais são os aspectos avaliados para que se faça a mudança?
10. Você tem contato com os laudos psicológicos de crianças encaminhadas para classe especial? O que pensa a respeito deles? De que forma são ou não úteis?
11. Você teria mais alguma coisa a colocar?

ANEXO 2

Questionário para a professora responder sobre cada aluno individualmente

1. Identificação do aluno:
NOME: _____
IDADE: _____
SEXO: _____
2. Por que essa criança foi encaminhada para a sala especial?
3. A que tipo de avaliação ela foi submetida?

4. Quais os dados básicos dessa avaliação?
5. Quanto tempo essa criança frequentou a sala comum?
6. Qual a sua expectativa em relação a este aluno?

- a- () ele conseguirá sanar suas dificuldades
b- () seu desenvolvimento será lento
c- () ele não conseguirá se desenvolver
d- () outros _____

7. Como é o comportamento do aluno dentro da sala especial?

- a- () hiperativo e- () participativo
b- () agressivo f- () obediente
c- () apático g- () outros _____
d- () tímido

8. Como é o comportamento do aluno com os colegas?

- a- () integra-se bem ao grupo e- () apresenta rivalidade
b- () mostra-se membro ativo no grupo f- () isola-se
c- () prefere liderar g- () outros _____
d- () prefere ser liderado

9. Como ele se envolve com as tarefas solicitadas pela professora?

- a- () motivado
b- () desmotivado
c- () negativista
d- () outros _____

10. Em relação ao aprendizado verbal:

- a- () reconhece objetos por seu nome
b- () atribui nomes a objetos
c- () consegue se comunicar claramente
d- () outros _____

11. Em relação ao aprendizado da leitura e escrita:

- a- () discrimina e reconhece as letras
b- () faz uma leitura compreensiva
c- () gagueja quando lê
d- () possui coordenação motora
e- () omissão e trocas de letras
f- () apresenta muitos erros de ortografia
g- () outros _____

12. Em relação ao aprendizado de matemática:

- a- () reconhece e discrimina os números
 b- () possui aprendizado de lateralidade
 c- () consegue contar sequencialmente em ordem crescente e decrescente
 d- () consegue somar
 e- () consegue subtrair
 f- () consegue dividir
 g- () consegue multiplicar
 h- () outros _____

13. Em relação aos fatores afetivos:

- a- () é aparentemente uma criança contente
 b- () é capaz de controlar o choro
 c- () sente-se igual às outras crianças
 d- () é calma e não excessivamente instável
 e- () é confiante, não pedindo aprovação exagerada
 f- () possui tiques e/ou cacoetes
 g- () é egoísta
 h- () é exibicionista
 i- () outros _____

14. Qual a sua visão acerca da realidade familiar do aluno?

Aspectos sócio-econômicos: _____

Aspectos emocionais: _____

Interesse da família pelo aprendizado do aluno: _____

15. Você teria mais alguma coisa a colocar a respeito desse aluno?

ANEXO 3

Modelo de bilhete enviado aos pais

Caçapava, de _____ de 1997.

Senhores Pais,

Sou estagiária de Psicologia e estou realizando um trabalho com a classe de seu(a) filho(a), com o objetivo de ajudar a professora a realizar melhor o trabalho que ela já faz na sala de aula.

Para que este trabalho fique melhor, é muito importante que os senhores nos ajudem, fornecendo informações sobre seu(a) filho(a) - informações que só os senhores podem nos dar, para melhorar a vida escolar dele(a).

Por isso, peço que os senhores compareçam aqui na escola dia .../.../... às ... horas, para conversarmos um pouco sobre seu(a) filho(a). Informo que, infelizmente, poderei estar somente neste horário e que não poderemos marcar outro horário.

Agradeço pela vontade de ajudar nesse trabalho.

Atenciosamente.

Elaine Cristina de Azevedo
 Estagiária de Psicologia

ANEXO 4

Roteiro de perguntas utilizado na entrevista com a mãe

NOME DO ALUNO (A): _____

IDADE: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

NOME DO PAI: _____

NOME DA MÃE: _____

ENDEREÇO: _____

- Mora com quem? _____
- Como foi o parto?
 a- () natural
 b- () fórceps
 c- () cesariana
- Quais foram as primeiras reações após o nascimento?
 a- () chorou logo
 b- () ficou roxo demais
 c- () ficou preto
 d- () precisou de oxigênio
- Quanto tempo após o parto recebeu a primeira alimentação?
 quanto tempo _____
 quanto tempo _____
- Até que idade recebeu alimentação natural?
- Usou mamadeira? Até quando?
 Como foi o desmame para ele (a)?
 Seio _____
 Mamadeira _____
- Quando:
 sorriu _____
 engatinhou _____

ANEXO 5

Roteiro utilizado na entrevista com os alunos

1. O que é para você estar na classe especial?
 2. Como a sua professora explica a matéria dentro da sala de aula?
 3. Quais os materiais escolares que você usa dentro da sala de aula?
 4. Você gostaria que tivesse alguma coisa que não tem na sua sala de aula? O quê? Para quê?
 5. Qual a matéria que você mais gosta de aprender? Por quê?
 6. Qual a matéria que você menos gosta de aprender? Por quê?
 7. O que você gosta dentro da sala de aula? (professora, amigos)
 8. Do que você brinca no recreio?
 9. Antes de você vir para a classe especial, você fez algum teste com algum psicólogo? Se não, quem mandou você para cá?
 10. Como você acha que vai ser seu próximo ano? Vai continuar nesta sala, vai passar de ano, vai para outra sala?
- sentou
ficou de pé
andou
falou as primeiras palavras
falou corretamente
Trocou letras?
Falou muito errado?
Gaguejou?
9. Quando começou a controlar os esfíncteres?
Fezes _____
Urina _____
10. Quais as doenças que teve na infância?
 11. Tem algum hábito?
 - a- () usar chupeta
 - b- () chupar dedo
 - c- () roer as unhas
 - d- () puxar a orelha
 - e- () arrancar os cabelos
 - f- () morder os lábios
 - g- () outros _____
 12. Tem ou teve algum tiques? Quais?
 13. Gosta de brincar? Que tipo de brincadeira?
 14. Como é o relacionamento dele(a) com os irmãos, com o pai e com a mãe?
 15. Como foi preparado(a) e levado(a) para a escola?
 16. Qual foi a expectativa da mãe e do pai frente à escolaridade do(a) filho(a)?
 17. Na escola, qual a matéria que tem mais e menos dificuldade em aprender?
 18. Alguém auxilia a criança nas lições? Porque? Como?
 19. A criança tem um lugar especial em casa para fazer as lições? Qual é o horário em que ela faz as lições?
 20. Como foi a escolaridade em relação a outros irmãos?
 21. O(a) seu(a) filho(a) apresenta alguma dificuldade escolar? De que tipo?
 22. Por que ele(a) encontra-se em classe especial? Há quanto tempo?
 23. O que é para você a "classe especial"?
 24. Como é o relacionamento de(a) seu(a) filho(a) com a professora? O que você sabe sobre isso?
 25. Você tem mais alguma coisa a colocar?

ANEXO 6

Resposta da professora em relação ao aluno de "classe especial"

Tabela 1. - Identificação

	Idade	10 — 15	F%
Sexo			
Feminino		4	50
Masculino		4	50
Total		8	100

Tabela 2. - Expectativa em relação ao aluno de classe especial

Expectativa	Nº de respostas	Fi	F%
Conseguirá sanar suas dificuldades		5	62,5
Seu desenvolvimento será lento		2	25,0
Não conseguirá se desenvolver		1	12,5
Outros		0	0,0
Total		8	100

Tabela 3. - Comportamentos apresentados em sala de aula

Comportamento	Nº de respostas	Fi	F%
Hiperativo		2	14,29
Agressivo		0	0
Apático		0	0
Timido		4	28,57
Participativo		4	28,57
Obediente		4	28,57
Outros		0	0
Total		14	100

Tabela 4. - Comportamentos apresentados com os colegas

Comportamento	Nº de respostas	Fi	F%
Integra-se bem ao grupo		5	71,44
Mostra-se membro ativo no grupo		0	0
Prefere liderar		1	14,28
Prefere ser liderado		1	14,28
Apresenta rivalidade		0	0
Isola-se		0	0
Outros		0	0
Total		7	100

Tabela 5. - Envolvimento do aluno com as tarefas solicitadas

Envolvimento	Nº de respostas	Fi	F%
Motivado		8	100
Desmotivado		0	0
Negativista		0	0
Outros		0	0
Total		8	100

Tabela 8. - Habilidade no aprendizado de matemática

Nº de respostas	Fi	F%
Aprendizado de matemática		
Reconhece e discrimina os números	7	24,14
Possui aprendizado de lateralidade	7	24,14
Consegue contar seqüencialmente em ordem crescente e decrescente	5	17,24
Consegue somar	5	17,24
Consegue subtrair	5	17,24
Consegue dividir	0	0
Consegue multiplicar	0	0
Outros	0	0
Total	29	100

Tabela 9. - Atitudes relacionadas ao afetivo

Nº de respostas	Fi	F%
Fatores afetivos		
É aparentemente uma criança contente	8	42,11
É capaz de controlar o choro	8	42,11
Sente-se igual às outras crianças	1	5,26
É calma e não excessivamente instável	0	0
É confiante, não pedindo aprovação exagerada	2	10,52
Possui tíques e/ou cacoetes	0	0
É egoísta	0	0
É exibicionista	0	0
Outros	0	0
Total	19	100

Tabela 6. - Habilidade no aprendizado verbal

Nº de respostas	Fi	F%
Aprendizado verbal		
Reconhece objetos por seu nome	8	36,36
Atribui nomes a objetos	8	36,36
Consegue se comunicar claramente	6	27,28
Outros	0	0
Total	22	100

Tabela 7. - Habilidade no aprendizado da leitura e escrita

Nº de respostas	Fi	F%
Aprendizado da leitura e escrita		
Discrimina e reconhece as letras	7	25,93
Faz uma leitura compreensiva	5	18,52
Gagueja quando lê	0	0
Possui coordenação motora	8	29,63
Omissão e troca de letras	3	11,11
Apresenta muitos erros de ortografia	4	14,81
Outros	0	0
Total	27	100

Tabela 10. - Realidade familiar e percepção do professor

Conhecimento	Nº de respostas	Fi	F%
Aspectos sócio-econômicos		0	0
Aspectos emocionais		0	0
Nível de interesse da família		8	100
Total		8	100

Tabela 11. - Alguma coisa a ser colocada a respeito do aluno

Colocação a respeito do aluno	Nº de respostas	Fi	F%
Resposta em branco		8	100
Total		8	100

ANEXO 7

Tabelas referentes às respostas dos alunos

Tabela 1. - Conceito de classe especial

Conceito de classe especial	Nº de respostas	Fi	F%
Estar na classe especial			
"É porque não sei ler"		3	37,50
"É bom"		2	25,00
"Tenho dificuldade"		1	12,50
"Não sei"		1	12,50
"É para aprender mais"		1	12,50
Total		8	100

Tabela 2. - Didática utilizada pelo professor

Didática utilizada	Nº de respostas	Fi	F%
Explicação da matéria			
Professora escreve na lousa		1	12,50
Professora escreve na lousa e chama na mesa de		1	12,50
Professora senta junto e manda ler		1	12,50
Professora lê e o aluno repete		1	12,50
Professora passa conta na lousa e vai explicando		1	12,50
Professora dá ditado, explica como tem que fazer os exercícios		1	12,50
Professora explica com atenção		1	12,50
Professora conversa com o aluno		1	12,50
Total		8	100

Tabela 3. - Materiais escolares utilizados pelos alunos

Materiais escolares	Nº de respostas	Fi	F%
"Matemática, português"		1	4,76
Caderno		4	19,05
Lápis		5	23,81
Borracha		5	23,81
Canela		1	4,76
Bolsa de lápis		2	9,53
Lápis de cor		1	4,76
Canetinha		1	4,76
Régua		1	4,76
Total		21	100

Tabela 4. - Materiais solicitados pelos alunos

O que gostaria que tivesse na aula	Nº de respostas	Fi	F%
Não sabe		1	12,50
Computador		2	25,00
"Não tem"		3	37,50
Água gelada		1	12,50
Borboleta		1	12,50
Total		8	100

Tabela 5. - Matéria que mais gosta

Matéria que mais gosta	Nº de respostas	Fi	F%
Desenho		1	12,50
Matemática		3	37,50
Português		3	37,50
"a, e, i, o, u"		1	12,50
Total		8	100

Tabela 6. - Matéria que menos gosta

Matéria que menos gosta	Nº de respostas	Fi	F%
Português		5	62,50
"Mesa"		1	12,50
Matemática		2	25,00
Total		8	100

Tabela 7. - Elementos positivos na sala de aula

O que gosta	N° de respostas	Fi	F%
Amigos, professora		1	12,50
Estudar		1	12,50
Colegas, professora		1	12,50
Professora		2	25,00
Amigos		1	12,50
Não sabe		1	12,50
Não gosta de nada		1	12,50
Total		8	100

Tabela 8. - Brincadeiras na recreação

Brincadeira	N° de respostas	Fi	F%
Brincadeira		2	25,00
Não brinca		1	12,50
Fica conversando		1	12,50
Come merenda		1	12,50
Corre		1	12,50
Pega-pega		1	12,50
De nada		2	25,00
Total		8	100

Tabela 9. - Avaliação psicológica

Teste psicológico	N° de respostas	Fi	F%
Fez		6	75,00
Não fez		2	25,00
Total		8	100

Tabela 10. - Expectativas quanto ao próximo ano

Como será o próximo ano	N° de respostas	Fi	F%
"Legal, passar de ano, mudar de sala"		1	12,50
"Legal, passar, conhecer novos colegas, professora melhor"		1	12,50
"Passar de ano"		1	12,50
"Passar de ano e continuar nessa escola"		1	12,50
"Bom, passar de ano"		2	25,00
"Sair da escola"		1	12,50
"Bom"		1	12,50
Total		8	100

Psicologia Escolar: em busca de novos rumos

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Professora – Supervisora de Psicologia Escolar
da Universidade de Taubaté

Este livro, organizado por Adriana Machado e Marilene Rebelo de Souza, apresenta uma coletânea de vários autores que enfocam reflexões e ações levadas a efeito pelo grupo de trabalho do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Esse Serviço tem como proposta básica oferecer projetos de estágio supervisionado aos alunos do curso de graduação em Psicologia, de modo que os projetos possam se constituir em contribuições efetivas à escola e à educação; propor formas de atuação psicológicas críticas, reflexivas, tanto dos instrumentos de avaliação psicológica utilizados, quanto dos espaços institucionais e pedagógicos envolvidos.

É exatamente em torno desses dois objetivos que o livro é estruturado, convidando o leitor a penetrar nos espaços internos da escola, nas subjetividades nela envolvidas, nos interstícios das relações manifestas, colocando em xeque o ser-fazer do psicólogo e da própria Psicologia Escolar.

Os capítulos podem ser agrupados ao redor de três eixos básicos de discussão-reflexão. O primeiro aborda a questão da queixa escolar no sentido de sua caracterização; o segundo configura os espaços e as questões teórico-metodológicas relacionadas aos atendimentos e intervenções psicológicas com relação às queixas escolares; o terceiro traz contribuições recentes de pesquisas e estudos vinculados ao fra-

casso escolar, com ênfase nos estudos etnográficos.

Com relação ao primeiro eixo temático, envolvendo os capítulos 1, 2 e 3, fica evidenciado que o lugar e o espaço da queixa escolar refletem uma visão do mundo por parte de quem com ela trabalha. Para a escola, a queixa é quase sempre depositada no aluno, na classe social a qual ele pertence, na própria exclusão social. Para o psicólogo, as queixas muitas vezes encontram-se ligadas aos "mitos" sustentados pela sociedade e por antigos paradigmas psicológicos.

Frente a essas questões, os autores enfatizam a necessidade da Psicologia rever e caracterizar sua própria identidade, o que certamente reverterá na caracterização do espaço "Psi" na escola.

No segundo eixo temático, relacionado aos atendimentos e intervenções, o capítulo 4 faz uma revisão dos atendimentos clínicos em crianças portadoras de queixa escolar, avaliando os instrumentos de coleta de dados utilizados pelos psicólogos e os laudos diagnósticos finais. Coloca-se, criticamente, em relação à prática indiscriminada de diagnosticar e tratar psicanaliticamente os problemas de aprendizagem, sem considerar os aspectos sociais embutidos na problemática. Também se posiciona contra os profissionais que não incluem a escola no processo diagnóstico, quando a queixa é escolar.

Em relação aos laudos elaborados por psicólogos, os autores mostram que há uma tendência generalizada a não considerar o fato de que determinados comportamentos refletem um momento natural de crise, patologizando o que é parte do processo de desenvolvimento normal do indivíduo.

No capítulo 5 encontram-se colocações teóricas muito ricas fundamentando e analisando o processo de intervenção psicológica em crianças com queixa escolar. As questões interventivas caminham na direção de que o olhar e a ação não podem ocorrer com relação ao aluno tomado individualmente, mas direcionados à toda a instituição. Na escola, é preciso falar, por um lado, das relações legitimadoras das ações, daquelas que reproduzem o imaginário institucional; por outro, da subjetividade dos sujeitos nas relações: como esses sujeitos se percebem e se relacionam. A intervenção precisa ser caracterizada como um espaço de circulação dos discursos, de ressignificação.

Os capítulos 6 a 9 trazem relatos de algumas experiências de

processos interventivos em escolas, desde os que visam combater o fenômeno do fracasso e indisciplina, aos que possibilitam o trabalho em crianças com distúrbios graves (autismo e psicoses), acrescentando ainda o trabalho de grupo com professores.

Ao longo da leitura e reflexão sobre esses relatos interventivos, comprova-se o quanto os psicólogos desconhecem sobre a dinâmica das classes especiais, o quanto muitos de seus instrumentos de coleta de dados são imprecisos, desatualizados, comprometendo os laudos diagnósticos. Fica também evidenciado o quanto os discursos institucionalizados são estruturados e cristalizados pela própria instituição, impossibilitando a leitura real de seus problemas.

Uma colocação importante dos autores nesse segundo eixo temático é o fato de que o trabalho e análise sobre a queixa escolar não implica apenas a escola e os alunos, mas principalmente os professores e outros profissionais da Educação. "Escutar" junto com o professor a queixa do aluno é "escutar" os comportamentos, não como "sintomas" de problemas pessoais e familiares, mas das próprias práticas escolares.

Os capítulos seguintes do livro dinamizam o terceiro eixo temático, focalizando o desenvolvimento de pesquisas e estudos relacionados ao fracasso escolar.

As contribuições dos estudos etnográficos são demonstradas nos capítulos 10 e 11. Penetrar nas condições de vida diária do aluno, no dia-a-dia da escola, compreendendo os processos presentes nas relações, mudando os enfoques teórico-metodológicos, superando os preceitos socialmente construídos, parece indicar um caminho possível para a superação do fracasso e a construção da cidadania na escola.

Os autores finalizam a obra, reforçando no capítulo 13 a idéia de que a reflexão do diálogo mães-filhos, e a ressignificação desse mesmo diálogo, desmistificando, na mulher/mãe "trabalhadora", o seu desinteresse pelos filhos, é o desafio da contemporaneidade.

Os temas abordados pelo livro e a sua distribuição organizada ao longo dos capítulos facilitam, preparam e emergem o leitor no mundo das relações escolares. Produzem mudanças nos pontos de referência costumeiramente utilizados e mitologizados para explicar

e, até certo ponto, manter o fracasso na escola e a própria queixa escolar.

Para os psicólogos, especialmente os escolares e clínicos, e para os demais profissionais da Educação, a leitura do livro aqui resenhado é fundamental à compreensão das relações que se legitimam na e pela escola, dos novos rumos que a escola pode assumir, provocados por essas mudanças perceptivas.

MACHADO, A.M. e SOUZA, M.P.R. de. *Psicologia Escolar* : em busca de novos rumos. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997. 189 p.

Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola

Dorotéia Baduy Pires

Professora do Curso de Desenho Industrial,
Coordenadora de Centro de Pesquisa de Design e Mestranda
em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia,
Departamento de Desenho Industrial

"O que seria de uma orquestra, se cada músico tocasse o que quisesse? Se não houvesse disciplina? Ela é necessária. E deve ser analisada como um meio e não um fim." (Vasconcelos, 1994)

Motivado pela questão da ausência da disciplina em sala de aula, o pedagogo Celso dos Santos Vasconcelos publicou sua pesquisa *Disciplina : construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. Este assunto tem sido objeto de grande preocupação da chefia departamental do Curso de Desenho Industrial da PUC-PR que, em base nas questões propostas pelo autor, pretende traçar um plano de ação para enfrentar a questão da indisciplina.

Na universidade, muitos dos professores são profissionais que bruscamente passaram para a condição de educadores sem nenhuma pedagogia e didática para enfrentar as adversidades e diversidades de uma sala de aula, suprida em parte pela experiência e pelo convívio entre os pares. Mas, uma das maiores dificuldades é, sem dúvida, a indisciplina na educação. Tornou-se um grande desafio, que cada vez mais tem sido alvo de preocupação das escolas, da direção, dos pais e professores.

Da pré-escola à universidade, nunca a relação professor-aluno esteve tão difícil.

Assim como um médico, em sua formação acadêmica, que, de modo geral, não é preparado psicologicamente para receber os inevi-

táveis impactos e problemáticas características de sua profissão, também o professor, geralmente, não recebe por parte da escola e por comodismo próprio o suporte para administrar esta série de microcosmos com diferentes composições genéticas, origens, histórias, famílias, expectativas, pensamentos, experiências, etc.

De acordo com Vasconcelos, "como desencadear um processo de aprendizagem num universo tão diversificado?" (p. 34).

Os agentes sociais - a igreja, os partidos, a família, a escola, a ciência - não estão com seus autogovernos definidos, vitimando e desorientando o aluno. Estão em uma crise, que merece um enfrentamento e envolvimento maduro e consciente por parte de todos. Não se trata de descobrir os culpados. As causas da indisciplina estão entrelaçadas com a sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno. São problemas familiares, carências, influências da TV, de toda a mídia, o que demanda uma atuação organizada e articulada em todas as frentes.

A família e a escola mudaram muito. Antes, a família era cúmplice da escola. Hoje, deposita suas funções e delega suas responsabilidades a ela, porém a crítica. Cada vez mais os alunos vêm para a escola com menos limites trabalhados pela família.

Qual o papel da universidade? Falta perspectiva para o jovem. Estudar para quê? Promove a ascensão social? Prepara para a profissão? Forma a cidadania?

Houve uma profunda mudança na relação universidade-sociedade e não percebemos. A sociedade mostra-se imatura pelo alto consumismo, levando à busca da satisfação imediata do prazer, diminuindo a capacidade de tolerância à frustração e aumentando a agressividade, a violência, a crise ética da corrupção, do "levar vantagem em tudo". A indisciplina na sala de aula comparada à indisciplina social não é tão grave. Conforme Vasconcelos, "segundo alguns analistas, daqui a algum tempo teremos no país apenas duas categorias de pessoas: os que não comem - porque não tem o que comer - e os que não dormem - de medo dos que não comem - ..." (p. 24).

Vasconcelos nos alerta que "a sociedade espera que a sala de aula seja um lugar de submissão, de doutrinação, de seleção natural,

de domesticação" (p. 69).

E a universidade, funciona ou está reproduzindo este sistema? O que a universidade está fazendo dentro da sua autonomia relativa? Para que tipo de sociedade está colaborando? Ela quer formar o cidadão ativo, responsável e autônomo mas não lhe dá a oportunidade de exercitar-se. É quase sempre constituída por um aglomerado de pessoas e não por uma equipe de trabalho. Apresenta propostas curriculares desarticuladas e anacrônicas.

E o educador? Qual é a sua postura: autoritária, conformada, comprometida, desesperada, desanimada, consciente? Que visão tem de sua ação pedagógica? Repressiva ou liberal? Vê o aluno como um mal necessário e a liberdade como um monstro subversivo e corrosivo, ou tem medo de ser repressor, quer ser legal e exalta o descompromisso, o espontaneísmo e a atitude do "cada um na sua"? Este último, pelo abandono, falta de responsabilidade, disciplina e conteúdo, acaba sendo desmoralizado pelos alunos "libertados". Estes extremos aumentam o descompromisso e o descaço, transformando o movimento educacional num processo destrutivo.

Estas relações mostram-se alienadas. O professor espera que faça silêncio para poder dar aula; o aluno quer logo ir embora e receber a nota; a direção não quer problemas e os pais querem que o filho seja aprovado objetivando a ascensão social.

Quanto professores não estão preocupados com o futuro do educando, mas em sobreviver como instituição ou como educador? Não encaram o aluno "problema" como desafio pedagógico. O professor que apenas quer obter o silêncio tem visão estreita. Os repressores conseguem uma disciplina, que se esvae quando os alunos não estão na sua presença. O ideal é mostrar os limites, mas também as possibilidades, geralmente esquecidas. A educação por coação produz uma personalidade dependente, imatura e pouco criativa.

O professor não entra sozinho na sala de aula. Vão com ele os colegas, funcionários, as regras, as vivências; toda a instituição está representada. Que imagem os alunos fazem da universidade?

O professor precisa refletir a sua prática, fazer uma auto-crítica. Sem uma definição clara do seu papel, não estará em condições de educar, dado que o aluno capta isto com muita facilidade e explora

essa fragilidade. A falta de convicção da proposta do professor gera um acúmulo de dificuldades, podendo chegar a uma confusão generalizada na sala de aula. São aulas sem aprofundamento, sem clareza dos objetivos, sem renovação metodológica, sem articulação interdisciplinar, sem conteúdos relacionados com as necessidades do aluno. Vasconcelos nos diz que, "...não se trata de fazer ajustes no velho para que ele permaneça; ao contrário, a perspectiva é dar pequenos passos, mas concretos na nova direção, preparando um salto qualitativo, e fazer com que seja uma mudança duradoura" (p. 53).

Há um consenso de que sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo.

Em uma mesma universidade existem professores conseguindo realizar um bom trabalho. Assim sendo, será que existe o aluno indisciplinado "em si"? Para Rosemberg, "...é preciso saber ouvir e compreender a mensagem que se esconde por trás do comportamento manifesto como indisciplinado" (p.50).

Trata-se de redimensionar o problema. A questão central não está na disputa entre professor e aluno, mas na organização do trabalho coletivo em sala de aula para se realizar a construção do conhecimento, quando o professor é o articulador da proposta, o coordenador do processo de aprendizagem e deve assumir seu papel de agente histórico de transformação da realidade, por meio de um ensino exigente e inteligente. Estar inteiro na sala de aula, manter a tensão entre a ternura e o vigor, o porto seguro e o "mar aberto", entre direção e participação.

Cabe a ele resgatar valores do passado, mas estar aberto aos novos valores emergentes, em função das necessidades colocadas pelas contradições sociais, políticas, econômicas, culturais, num processo de continuidade-ruptura, numa visão dialética.

O ideal seria uma disciplina consciente e interativa, marcada pela participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania.

Não queremos mais a educação tradicional autoritária, mas não desejamos a educação moderna, de cunho espontaneísta.

A efetivação de uma disciplina democrática na universidade depende da democratização da sociedade, na medida em que assumir

uma nova ética social (superar a "Lei de Gerson"), valorizar a educação e adotar uma nova política para os meios de comunicação.

Vasconcelos conclui que "os educadores devem se comprometer com o processo de transformação da realidade, alimentando um projeto comum de escola e de sociedade", como numa orquestra.

"...Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão, medidos pela realidade." (Freire apud Vasconcelos, p. 79).

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e sua escola*. São Paulo: Libertad, 1994

Unisal fazendo história e educando

Lino Rampazzo

Coordenador do Setor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão do Centro Unisal, Unidade de Ensino de Lorena

Luis Fernando Rabelo Chacon

Aluno do 4º ano de Direito do Centro Unisal, Unidade de Ensino de Lorena

Atividades de educação extra-classe desenvolvidas pelos cursos de Filosofia, Ciências e Matemática. História e Geografia, Pedagogia e Psicologia e pelo Setor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade de Ensino de Lorena.

Destques:

- **Congresso Internacional de Educação Matemática**
- **Congresso Salesiano de Educação - Educar para quê?**

Introdução

O Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), Unidade de Ensino de Lorena, vem apresentando sinais de crescimento em todos os setores, numa aplicação do tipo “juros sobre juros”, sendo que nos últimos dois anos pode-se notar que os trabalhos realizados pelos cursos desta instituição trouxeram não somente diversas oportunidades de crescimento, mas também muitas facilidades de acesso aos assuntos emergentes em todas as áreas do saber, pelo que atende-se ao incessante anseio de conquista do conhecimento amplo e ilimitado, dando fundamento às novas perspectivas empregatícias e educacionais do novo milênio, trazidas pelo atual “mundo globalizado”.

Vale ressaltar que os eventos, as atividades e demais realizações estão diretamente ligados aos fins objetivados pela instituição, buscando a qualidade do ensino dentro de uma amplitude de conhecimento, em atendimento não só ao mercado de trabalho, mas também à formação de profissionais capazes de conviver com os mais variados problemas que a vida nos oferece.

O período que será levado em consideração neste ensaio é aquele compreendido entre o ano de 1997 e o primeiro semestre do ano de 1998, conforme especificado em cada capítulo.

Nem todas as atividades estão aqui registradas. Apenas as que têm relação com a educação.

O Curso de Filosofia reflete sobre a realidade

Coordenador: José Marcos Miné Vanzella

Os nossos futuros filósofos andam criando e recriando pensamentos e discussões em nossos auditórios e salas de aula, como vemos. De início, devemos lembrar que a filosofia é nada mais do que pensar, ou seja, fazer um estudo crítico da realidade, pelo que trata-se de uma ciência que acompanhará o mundo até a existência do último homem vivo, pois que este ainda estará construindo algo com o seu pensamento.

O filósofo é o amigo da sabedoria, um pretendente ao saber, no sentido de que “representa a maneira como o homem busca conhecer e interpretar o mundo, assim como conhecer e interpretar a si mesmo, mediante um pensamento claro e correto, baseado na lógica, como a ciência das leis do pensamento” (Enciclopédia Saraiva do Direito. Academia Brasileira de Letras Jurídicas. Coordenação de Limongi França. São Paulo : Saraiva, 1979).

O referido curso iniciou os trabalhos de 1998 com a publicação de um **Diretório de Estudos**, traçando as informações essenciais sobre o curso, o corpo docente e discente, a grade curricular, os programas e as pesquisas produzidas.

Dando continuidade, puderam saborear com a Prof. Dra. Ana Maria Moog Rodrigues (UGF), aos seis dias do mês de março de 1998, o tema “**A sociedade tecnológica e o modelo de ideal antro-**

pológico na cultura Luso-brasileira”, partindo, em seguida, ao tema “**A ética em Karol Wojtyła**”, palestra esta ministrada pelo Prof. Doutorando Paulo César da Silva (Unisal), em 14 de abril de 1998, e ao estudo de “**Kant e a filosofia**”, trazida pelo Padre Dr. D. Odilão de Moura (OSB/RJ).

Publicaram ainda os alunos os **Cadernos de Filosofia**, com a temática “**A crise da Modernidade**”, com contribuição de alunos, professores e pesquisadores.

Por fim, dando oportunidade ao Prof. Carlos Matheus de aprofundar e otimizar sua pesquisa, assistiram à palestra por este proferida, trazendo “**A polêmica sobre a eternidade do mundo a partir das teses averroístas de Siger de Brabante**”, aos 27 dias do mês de maio de 1998.

O Curso de Ciências e Matemática pensa a educação

Coordenadora: Juraci Conceição de Faria Oliveira

Quem nunca utilizou da Matemática para atravessar uma rua ou estrada? Quem nunca tentou descobrir quanto tempo ficaria na estrada quando de saída para viajar? Quem nunca desenhou algo e de repente percebeu que utilizou-se de figuras geométricas?

Isso tudo é a Matemática interferindo em nosso cotidiano, nas coisas mais simples que podemos vivenciar. Este curso vem mostrando muitas novidades, desde a formação de professores capacitados e integrados aos “novos tempos” até um profissional que encare a matemática como um fator simples que participa ativamente da vida da gente, utilizando-se, muitas vezes, das facilidades tecnológicas advindas da informática.

Em plena renovação e reestruturação, este curso foi um dos que mais realizou durante o período em questão, procurando aliar a tecnologia à simplicidade e, como já dissemos, aplicando conceitos em nosso cotidiano e formando profissionais aptos à perceberem estas peculiaridades imortais da ciência matemática.

Inclusive, em muitos momentos, percebe-se que a matemática não se resume a cálculos e raciocínios numéricos, mas sim a pensa-

mentos organizados de maneira simples e de fácil percepção. Esta linha de pensamento que anda guiando o curso ora analisado faz com que muitas pessoas que antes apavoravam-se com os "números" encarem esta ciência da forma mais natural possível.

Os nossos amigos "matemáticos" andaram aprontando bastante. De início, lançaram mão, em 10 de março de 1998, da **aula inaugural** proferida pelo Professor Doutorando Aury de Sá Leite, que leciona na Universidade Estadual Paulista, no campus de Guaratinguetá.

Em seguida, deram ênfase à necessidade de aperfeiçoarem seus conhecimentos e apontaram os lápis para o **Exame Nacional de Cursos - Provão/98**, com a elaboração do **Curso Preparatório**, com duração bimestral, destinados aos graduandos do 4º ano, que fariam referido exame em 07 de junho de 1998.

Organizaram também o **Curso de Pós-Graduação Lato Sensu "Informática aplicada à educação matemática"**, destinado aos professores de matemática e, especialmente, aos egressos do nosso curso de graduação, tendo sido abordadas, no primeiro semestre de 1998, as seguintes disciplinas:

- "Informática e Educação: um estudo introdutório". Prof. João Frederico da Costa Azevedo Meyer (Unicamp).
- "Um resgate da geometria através de questões ambientais". Dra. Vera Lúcia Xavier Figueiredo e Dra. Sandra Augusta Santos (Unicamp).

Um dos mais brilhantes eventos, que merece destaque em primeira página, foi a organização do **II Encontro Internacional do Grupo de Estudos das Relações entre História e Pedagogia da Matemática: HPM - Lorena - SP/Brasil**, que reuniu no Centro Unisal/Lorena, nos dias 26 e 27 de julho de 1998, 220 professores pesquisadores das novas tendências metodológicas do ensino da Matemática no Brasil e exterior. Dentre as atividades desenvolvidas destacaram-se:

- Conferência de Abertura: "A influência do Grupo Bourbaki no ensino da Matemática na Universidade de São Paulo". Prof. Dr. Alexandre A. Martins Rodrigues (IME/USP).
- "História da Matemática para professores da 5ª a 8ª série". Prof. Dra. Romélia Mara Souto (Funrei - São João Del Rei / MG).

- "História da Matemática para professores do 2º grau". Prof. Dr. Sérgio Nobre (Unesp/Rio Claro).
- "A construção dos números reais de Dedekind". Prof. Doutorando Antônio Sérgio Cobianni (Unisal/Lorena).
- "Uma breve história da relação matemática-música". Prof. Dr. Oscar João Abdounur (USP).
- "História da trigonometria em sala de aula". Prof. Doutorando Iran Abreu Mendes (Uepa).
- "História das equações algébricas". Profª Dra. Circe Mary S.D.S. Dynnikov (Ufes).

Houve também, no período em análise, por realização do curso de Ciências e Matemática, as seguintes **comunicações científicas**:

- "Números decimais: uma curta história e aplicações no ensino". Prof. Dr. Nelo da Silva Allan (PGEM-Unesp-Rio Claro).
- "Números complexos: uma abordagem histórica para a aquisição do conceito". Prof. Dr. Saddo Ag Almouloud (PUC-SP).
- "A escrita do cálculo - sua história na antiguidade em confronto com a didática do ambiente escola". Profª Doutoranda Regina Célia Santiago do Amaral Carvalho (PMSP).
- "Omar Catunda: alguns aspectos de suas concepções científicas e educacionais". Prof. Doutorando André Luís Mattedi Dias (UEFS).
- "Equações diferenciais na obra de José Anastácio da Cunha". Prof. Drª Rosa Sverzut Baroni (PGEM - Unesp-Rio Claro).
- "A primeira dissertação de doutorado em estatística no Brasil". Prof. Mestrando Antônio Rodolfo Barreto (PGEM - Unesp-Rio Claro).
- "Uma introdução histórico-pedagógica dos incomensuráveis e irracionais com base numa prova direta da incomensurabilidade de lado e diagonal do quadrado". Prof. Dr. Ruy Madsen Barbosa (Unirp).
- "A geometria dos positivistas brasileiros". Profª Mestranda Rute da Cunha Pires (Universidade Bandeirante - SP).
- "História e Filosofia da Matemática em Frege". Profª Doutoranda Renata Cristina G. Meneghetti (USP-São Carlos).
- "Euclides e os computadores". Prof. Pedro Luís Malagutti (UFSCar).
- "Uma abordagem matemática para datações de textos históricos e reconhecimento de textos dependentes". Profª Drª Bernadete Bar-

bosa Morey (UFRN).

- “A história do SAPO (Serviço Ativador de Pedagogia e Orientação da FFCL - Rio Claro/SP)”. Mestranda Suzeli Mauro (PGEM - Unesp-Rio Claro).
- “A proporcionalidade na teoria do conhecimento de Platão”. Prof. Mestranda Silvia Regina Costa D. Silva (Unesp-Rio Claro).
- “O número nupcial de Platão”. Prof. Dr. John Fossa (UFRN).
- “Usando o toolbook no ensino do Teorema de Pitágoras através de atividades históricas”. Prof. Mestrando Antônio Monteiro da Silva (UFRN).
- Organização dos Anais do Encontro do Grupo Internacional de Estudos das Relações entre História e Pedagogia da Matemática: HPM - Lorena-SP/Brasil.

Outra Conferência importante foi proferida pelo Prof. Dr. João Frederico da Costa Azevedo Meyer (Unicamp), que tratou, em 17/04/98, da seguinte temática: “Para que serve a Matemática?”.

Além de tudo quanto já apontado, o curso preparou a **Orientação de projetos pedagógicos na área de Ciências** (saúde, sexualidade, educação ambiental e sala ambiente) e **de Matemática** (reforma escolar, olimpíada de matemática e sala ambiente) através da atuação dos alunos estagiários do 3º e do 4º ano nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, em diversas cidades do Vale do Paraíba.

Ressalta-se que, neste contexto, os estagiários que desenvolvem tais projetos no Colégio São Joaquim/Lorena-SP, auxiliam alunos com dificuldades na aprendizagem da Matemática e alunos com interesses de aprofundar conhecimentos, resolvendo problemas e exercícios, numa preparação para a Olimpíada da Matemática da Unisal (realizada em outubro de 1998).

Os Cursos de História e Geografia orientam-se para o ecoturismo e preparam os 500 anos do Brasil

Coordenador: Fábio José Garcia dos Reis

Os cursos que passaremos a apresentar, unidos, fizeram muito

nestes últimos anos, sendo certo que se destacam entre os emergentes da nossa instituição. Foram realizados muitos eventos, dos mais variados temas e com as mais ilustres personalidades do ramo.

Segundo percebe-se pela própria contextualização dos cursos e palestras elencados a seguir, os cursos de História e Geografia estão preocupados, além dos temas genéricos e mais abrangentes, em inserir o conhecimento e a prática destas ciências na realidade regional do Vale do Paraíba.

É interessante perguntarmos, por exemplo, porque algumas famílias saíram de determinadas regiões do estado de São Paulo ou de outros estados e acabaram por instalar-se no Vale do Paraíba? Ou então, sabemos que eventos históricos de importância nacional alcançaram nossa região? Ou ainda, quais pontos turísticos podemos perceber por aqui? Estas e outras perguntas são alvo dos estudos pertrados pelos alunos dos cursos analisados.

Dentre as inovações trazidas temos o Eco-Turismo, que veio de vento em popa, preocupado em entender e analisar o tão ilustre Vale Histórico, no qual estamos inseridos e sobre o qual podemos observar peculiaridades e expectativas promissoras.

Um tópico de real importância foi a unificação dos Centros de Estudos dos respectivos cursos (Cehis e Cegeo), em atendimento às solicitações dos próprios alunos e das coordenadoras dos cursos, donde formou-se o Cehige (Centro de Estudos Históricos e Geográficos).

Um dos respeitáveis destaques deve ser dirigido à comemoração de 100 anos de Canudos, tema que, muito bem abordado e aproveitado, gerou inúmeras outras hipóteses e realizações, bem como, na mesma esteira de importância, tivemos a realização do ciclo de palestras sobre ecologia e turismo regional.

O ponto de partida foi a palestra proferida em 14 de abril de 1997, tratando do “**Potencial Turístico do Vale do Paraíba**”, pelo ilustre Prof. Ocílio Ferraz, Presidente da Fundação Nacional do Tropeirismo, bem como pela palestra proferida pelo tão ilustre Prof. Wilson Mendes dos Santos Filho, acerca do “**Turismo e Educação Ambiental**”, nos dias 25 e 26 de agosto daquele mesmo ano.

A seguir, em comemoração ao centenário de Canudos, ocorreu o

Simpósio “Canudos - 100 anos”, que trouxe inúmeros eventos, havendo discussão de filmes, vídeos e documentários, bem como exposições temáticas importantíssimas, tendo havido, inclusive, o lançamento da revista “Canudos, uma interpretação sobre o movimento Sertanejo”.

Dentre os eventos do **Simpósio “Canudos - 100 anos”** podemos destacar:

10/09/97

- Making of do filme “Guerra de Canudos”
 - Debate: Prof. José Luiz Pasin (Instituto de Estudos Valeparaibanos) e Profª Vitória Rodrigues (Representante da Editora Atual).
- 11/09/97**
- Visita à Sala “Euclides da Cunha” - Casa da Cultura de Lorena.
 - Palestra: “O significado de Canudos” Prof. Dr. Marco Antônio Villa (UFSC). Debatedor: Prof. Mário José Dias (Unisal).
 - Lançamento do livro “O povo da terra” Livraria Letras do Vale.

12/09/97

- Mesa Redonda “Diálogos entre história e literatura”.
- Tema: “Euclides da Cunha - Os sertões”. Prof. Mestre Eduino Orioni (Fatea/Lorena).
- Tema: “As interpretações euclideanas sobre Canudos”. Prof. Dr. José Leonardo Nascimento (Unesp).
- Tema: “Literatura e Cultura no Brasil na passagem do século XIX para o XX”. Prof. Dr. Francisco Foot Hardmam (Unicamp).
- Coord. da Mesa: Prof. João Evangelista (Instituto de Estudos Valeparaibanos).
- Recital de Música: “Canudos - Cânticos do Sertão” - Músico Prof. Fábio Paes (Universidade Católica de Salvador).

13/09/97

- Exibição do Vídeo “Paixão e Guerra no Sertão de Canudos” com debate coordenado pelo Prof. Mestre Francisco Sodero de Toledo (Unisal).
- Mesa Redonda: “Canudos: Religiosidade e Exclusão Social”. Tema: “Igreja e Exclusão Social” Palestrante P. Antônio Naves (Pastoral da Terra)
- Tema: “Religiosidade Popular e Exclusão Social”. Prof. Hamilton

Rosa Ferreira (Unisal).

Coord. do Debate: Prof. Mestranda Elisa Regina T. Salles.

• Exposições:

Tema: “Os Sertões” (Fundação Cultural Banco Itaú).

Tema: “Canudos” (Fundação Cultural Banco Itaú).

Tema: “Canudos” (Secretaria Estadual de Cultura - SP).

Tema: “Geografia de Canudos” (Curso de Geografia e Cegeo do Centro Unisal).

- Lançamento da Revista “Canudos - Uma interpretação sobre o movimento sertanejo” - Apoio Cultural da Editora Santuário Aparecida. Houve também a realização do **Curso de Extensão Universitária sobre o “Museu de hoje”**, com duração de 60 horas (27/06 a 25/07/97), com exposição da Profª. Marina Garrido Monteiro, pós-graduada em Museologia.

Outrossim, podemos relacionar os demais eventos promovidos pela gestão de 1998 do inovado Cehige:

Ciclo de Palestras “Brasil - 500 anos”:

- Palestra: “O folclore como compreensão da cultura popular”. Profª Zilda Ribeiro (Museu Arquidiocesano/Aparecida) - 13/04/98.
- Apresentação do Grupo Folclórico “Cana Verde” - 13/04/98.
- Debate: “Ser Brasileiro - Identidade e Diversidade”. Debatedores: Profª Ruth Guimarães (Casa da Cultura/Lorena), Prof. Francisco Sodero de Toledo e Prof. Marco Antônio Duarte (Unisal) - 14/04/98.
- Exibição de Vídeo: “O povo Brasileiro”. Darcy Ribeiro - 14/04/98.
- Ciclo de Palestras: “Ecologia e Turismo Regional”:**
- Debate: “Potencialidade do Turismo Regional - Necessidade de Planejamento”. Debatedores: Prof. Dr. Sílvio Simões (Unisal e Unesp), Prof. José Milton (Pres. do Conselho do Vale Histórico) e Profª Dra. Ada Freitas Manetti Dencker (Unip-SP). Coordenador: Prof. Mário Dias (Unisal) - 27/05/98.
- Palestra: “Ecoturismo e Unidades de Preservação - Perspectivas e Conservação do Meio”. Prof. Mestre Waldir Joel (Coordenador de Pesquisa do Senac). Coordenador: Prof. Mestre Paulo Sérgio Sena (Unisal) - 28/05/98.
- Palestra: “Gestão de Resíduos Sólidos - Histórico e Perspectivas”.

Prof. Jacques Demajorovic - 29/05/98.

- Excursão monitorada ao Parque Nacional do Itatiaia. Prof. Giana Raquel Rosa Gouvêa (Unisal) - 30/05/98.
- Palestra: "Turismo na sociedade pós-industrial". Prof. Dr. Luiz Trigo (PUC/Campinas) - 05/06/98.

Organização do Curso de Pós-Graduação "Lato Sensu":
"América: Globalização e Espaço Nacional". - Início: dia 22/03/98 - Término previsto: junho de 1999.

No primeiro semestre de 1998 houve as seguintes disciplinas:

- "A formação dos Estados Nacionais da América Latina". Profª Dra. Maria Lígia Prado e Profª Dra. Maria Helena Capelato (USP).
- "O Regional e o Global: estudo de casos". Prof. Dr. Hector Bruit (Unicamp).
- "Orientação da monografia". Prof. Dr. Fábio José Garcia dos Reis (Unisal).
- "Metodologia do ensino superior". Prof. Dr. Lino Rampazzo (Unisal).

Os alunos de pós-graduação participantes são 50.

Lançamento de documentário em vídeo sobre "Vale Histórico: Patrimônio Cultural e Ambiental". - Produção Unisal e Conselho do Vale Histórico - 17/08/98.

Ciclo de Palestras "Cultura Regional":

- Palestra: "Monteiro Lobato; um modo de ser Valeparaibano". Prof. Carlos Roberto Rodrigues (Unitau) e Profª Elisa Regina Salles (Unisal) - 27/08/98.
- Palestra: "Festas e Tradições Regionais". Prof. Océlio Ferraz (Presidente da Fundação Nacional do Tropicarismo) - 28/08/98.
- Participação na 18ª Festa do Tropicar de Silveiras: 15 à 30/08/98.
- Exposição: "Patrimônio cultural e ecoturismo de Silveiras" (professores e alunos dos cursos de História e Geografia).

O Curso de Pedagogia busca novas perspectivas profissionais

Coordenador: Alvaro Augusto Schmidt Neto

A Pedagogia não é só prática, é também teoria. Ambas as caracte-

rísticas são empregadas no aprofundamento da educação e do ensino, nas mais variadas formas e possibilidades, sendo que, por isso, deve ser atentamente estudada, pensada e praticada. Assim, na verdade, podemos perceber que a intenção maior dos nossos colegas, futuros pedagogos, no período em questão, foi encontrar o melhor meio de orientar o processo educativo.

Em busca de temas inovadores e condizentes com a realidade da profissão que estão alcançando, o curso de Pedagogia se propôs a trabalhar temáticas atuais e perspicazes, no anseio maior de preparar seus alunos para o mercado de trabalho, que hoje em dia exige técnicas e pressupostos inovadores.

Em 15 de maio de 1997, o Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares (USP-ECA) declarou seu saber acerca do tema "**Novas Perspectivas Profissionais para os pedagogos**", sendo seguido, aos 12 dias do mês de junho pelo Prof. João Florêncio, que proclamou a palestra "**Comunicação Verbal**".

Na **VI Semana Integrada**, realizada entre 25 e 31 de agosto daquele ano, apresentou-se o importantíssimo tema relacionado ao eterno educador José de Anchieta, onde discutiu-se "**José de Anchieta e o desafio da educação integral**".

Para não ficar de fora dos assuntos atuais, o curso discutiu "**A nova Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional - Lei n.º 9394/96**", através de uma mesa redonda formada pela Profª Vera Pozzatti, pelo Prof. José Ricardo Filho e pelo Prof. Manoel Raimundo Souza Júnior.

Como a preocupação maior é a educação e o que a Instituição faz é educar através de seus cursos, os alunos da Pedagogia, no **Seminário de Educação** (01 a 03 de outubro de 1997), colocaram os seguintes temas em discussão:

- "A proposta do curso unificado". P. Antonio Olival Jr. (Diretor da Faculdade de Filosofia - Unisal - UE Lorena).
- "Parceria entre a Universidade e as Empresas". Coordenação: Prof. Alvaro Augusto Schmidt Neto (Unisal - UE Lorena).
- "Parceria entre a Universidade e as Escolas". Coordenação: Prof. Euni Vieira (Unisal - UE Lorena).

Em continuidade ao objetivo planejado, o Prof. Dr. Messias

Borges Silva (Vice-Diretor Geral da Faenquil - Lorena), aos 14 dias do mês de abril do ano de 1998, falou sobre "O Profissional do Ano 2000". Em seguida, "A crise antropológica Contemporânea e os Desafios para a Educação Escolar" foi o tema abordado pelo Prof. Dr. Elydio dos Santos Neto (Unisal - UE Lorena), em 27 de maio de 1998.

Por fim, aos 29 dias do mês de maio do ano de 1998, o Prof. Doutorando Jacques Demajorovic apresentou a palestra sobre o tema "Gestão de Resíduos Sólidos: Histórico e Perspectivas".

Curso de Psicologia discute problemas de saúde mental

Coordenadora: Antonia Cristina Peluso de Azevedo

A Psicologia já está entre os degraus mais conhecidos do Centro Universitário Salesiano, Unidade de Ensino de Lorena, não somente pelo número proporcionalmente superior de alunos, mas também, principalmente, pela atuação interativa e qualificada que vem alcançando.

Dando continuidade aos eventos realizados nos anos anteriores, além das palestras e cursos esparsos, o curso de Psicologia buscou dar o amparo prático e teórico aos seus alunos, através de oficinas, mini-simpósios e atividades inovadoras, como a brinquedoteca, procurando desvendar as profundezas e superficialidades do comportamento do ser humano, sendo certo que tiveram, além da avaliação docente do curso, 06 reuniões onde tratou-se do planejamento à avaliação final do ano letivo de 1997.

De início houve a edição de dois números do jornal informativo do curso "Inter/Ação", nos meses de março e maio de 1997.

Entre os **Mini-Simpósios** realizados, devemos lembrar aquele que atingiu a área clínica (14.04.97), o que desvendou a área educacional (26.05.97) e o que tratou da área organizacional (03.09.97), dando atendimento completo à todos os alunos, independente da área de atuação que irão escolher, ou já tenham escolhido.

Nos dias 15 e 16 de outubro de 1997 ocorreu a **V Mostra de Estágio e Trabalhos Práticos**, onde percebia-se a mais diversa qua-

lidade dos trabalhos produzidos pelos futuros psicólogos.

Foi no ano de 1997 que começou a estruturação e implantação do projeto "brinquedoteca", com o intuito de atender crianças com queixas escolares, que vinham sendo encaminhadas pelo Serviço de Psicologia Aplicada da Instituição (SPA), que triou 205 clientes, sendo que mais de 150 clientes (crianças, adolescentes e adultos) foram atendidos pelos estagiários.

No final do ano letivo de 1997 os alunos quintanistas defenderam publicamente suas teses (21 monografias de final de curso), perante uma banca examinadora.

Já em 1998, em seu primeiro semestre, tornou a surgir uma edição do jornal informativo "Inter/Ação" (fevereiro/98), sendo organizado concomitante a Semana do Convívio entre os alunos, já tendo sido realizadas 03 reuniões para avaliação e estruturação do curso no referido ano letivo, e nestes entremeios publicou-se a matéria sobre o projeto "brinquedoteca" no Jornal Presença Salesiana (ano 1, número 1, maio de 1998).

Entre outros, ocorreram os **lançamentos dos seguintes livros**, acompanhados de **palestras** dos próprios autores:

- "A dialética da loucura - Morna à Luz de Hegel", de autoria do Prof. Psicólogo Benedito Donizete Goulart (14/04/98).
- "Imagem Corporal: uma leitura psicopedagógica e clínica" da Prof. Izabel Maria N. S. Máximo (13/05/98).

Utilizando-se da tecnologia à serviço do homem, ocorreu a participação, **via Internet**, da **Teleconferência** promovida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 24 de abril de 1998, que discutiu o tema "**Psicólogo: Um alerta**".

Ocorreu também neste período a estruturação do **novo projeto para o laboratório de TEP** (Avaliação Psicológica), acompanhada da realização da **I Jornada de Saúde Mental do Vale do Paraíba**, entre 26 e 28 de maio de 1998, com sensacional repercussão entre alunos e profissionais da região, sendo que, em continuidade aos estudos, exibiu-se o filme "Asas da Liberdade", sobre o tema saúde mental.

Setor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão se organiza e se amplia

Coordenador: Lino Rampazzo

Diretor: Mário Bonatti

Assistente: Anelise de Barros Leite Nogueira

Este setor deve ficar de olhos abertos. O futuro do profissional e da própria instituição de ensino é a pesquisa. E não se pode exigir dos professores/profissionais hoje sem exigir também dos alunos, pois que estes serão professores/profissionais amanhã, e é bom que já tenham o hábito de pesquisar, sob pena de todo o esforço hoje despendido, ser despendido também amanhã.

Mas os trabalhos estão vindo com toda a força. Entre as **pesquisas realizadas** podemos destacar:

- “Educação e transcendência: ensaio de axiologia educacional”. Prof. Mestre Cotrim de Barcellos.
- Esta pesquisa produziu aproximadamente cento e oitenta laudas, dividindo o assunto em duas partes: uma introdução de cunho filosófico e um sumário historiográfico das instituições paidêuticas brasileiras.
- “Introdução ao aspecto jurídico da Informática”. Prof. Roberto de Paula Lico Júnior.

Esta pesquisa produziu um trabalho de 132 páginas.

- “A polêmica sobre a eternidade do mundo a partir das teses averroístas de Siger de Brabante”. Prof. Carlos Bento Mathews.

Tradução (inédita) do texto de S. Tomás de Aquino: “A questão da eternidade do Mundo” e do texto de Averróis sobre “A eternidade do mundo”. Prof. Carlos Bento Mathews.

O maior destaque entre as pesquisas efetivadas está naquela coordenada pelo Professor Hamilton Rosa Ferreira, auxiliado pelas alunas Adriane Fumié Inaba (4º ano de História), Antônio Marcos Leme (4º ano de Geografia) e Maria Aparecida Macedo de Paula Pacheco (3º ano de História), acompanhados ainda pelo motorista Olinto Alves Ribeiro (4º ano de História) e pelo encarregado de filmagens Fábio Henrique Moreira de Jesus, com a abordagem do tema “**Cidades Históricas: patrimônio histórico e ambiental**”.

O objetivo desta pesquisa foi realizar um documentário sobre o

patrimônio histórico e ambiental das cidades que integram o Conselho das Cidades Históricas do Vale do Paraíba (Arapeí, Areias, Bananal, Canas, Cachoeira Paulista, Cruzeiro, Guaratinguetá, Queluz, Lavrinhas, Lorena, São José do Barreiro e Silveiras), enfatizando os monumentos históricos, a rica cultura local (música, festas, artesanato e o próprio modo de ser da gente dessas cidades: simples, mas caloroso e hospitaleiro), as belezas naturais e a infra-estrutura (hoteis, pousadas e os serviços oferecidos aos turistas).

Já no ano letivo de 1998, encontram-se sendo realizadas as seguintes pesquisas:

- “Brasil - diversidade e identidade: 500 anos de história”. Prof. Dr. Fábio José Garcia dos Reis.

• “A Ciência na Baixa Idade Média”. Prof. Carlos Bento Mathews.

Além dos cursos que estão em fase de programação, os **Cursos de Pós-Graduação** realizados podem ser assim relacionados:

- Lato Sensu - “**Direito Penal: um enfoque criminológico**”. Entrega das monografias no primeiro semestre de 1997 e dos diplomatas em outubro do referido ano letivo.

- Lato Sensu - “**Direito Processual Civil**”. Iniciado em 26/04/97, já foram ministradas as nove disciplinas e os alunos estão na fase de elaboração da monografia.

- Lato Sensu - “**Novas perspectivas na atuação psicopedagógica**”. Iniciado em 06/12/97. Já ministradas as dez disciplinas, os alunos encontram-se na fase de elaboração das monografias.

Não obstante tais realizações, os coordenadores dos cursos de História/Geografia e Ciências/Matemática apresentaram, respectivamente, os dados sobre a abertura dos cursos de Pós-graduação “lato sensu” em “**América: globalização e espaço nacional**” e “**Informática aplicada à Matemática**”.

Por fim, com muito orgulho, noticiamos a abertura da **Primeira Turma do Curso de Mestrado em Educação**, com seleção de 30 alunos entre 102 inscritos, com início das aulas previsto para 22/08/98, com duração mínima de dois e máxima de três anos, através da coordenação da Dra. Senira Anje Ferraz Fernandez da U. E. de São Paulo.

Este setor da Faculdade também organizou e realizou, contando com as coordenadoras dos cursos e alguns alunos, a **VI Semana**

Integrada, sob o tema "Educação Integral: um desafio desde José de Anchieta", entre as inovações, além das palestras e cursos ministrados, podemos ressaltar a realização de jogos esportivos, workshops, feira de livros, exposição artística e apresentações coreográficas e musicais.

As palestras e cursos proferidos durante o evento foram:

- "José de Anchieta: o primeiro educador do Brasil".
- "Turismo e Educação Ambiental".
- "Relações entre a Igreja e o Estado".
- "Saúde mental e a luta antimanicomial".
- "Educação e religião".
- "Estrutura da psicologia jurídica".
- "APAC: uma experiência de reeducação do preso".
- "Os históricos do uso e abuso de drogas".
- "Educação matemática".
- "A educação para o matrimônio e as causas de nulidade".

Para terminar a exposição deste setor é importante ressaltar os **cursos de extensão** realizados no período analisado, que muito contribuíram para a formação adequada e competitiva dos alunos:

1. Curso de Direito Internacional - 30 horas - 2 turmas.
2. Curso de Informática - 30 horas - 1 turma.
3. Curso de Espanhol - 30 horas - 2 turmas.
4. Curso "O Museu de Hoje" - 60 horas - 1 turma.
5. Curso "A Formação dos Psicólogos e a Questão da Morte: subsídios para uma reflexão teórico-técnica" - 32 horas - 1 turma.
6. Curso: "Stress e coping: diagnose e terapia" - 32 horas - 1 turma.

Serviços de extensão à comunidade:

1. Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, em parceria com 4 Empresas. Início: 08/04/97 - Local: Oratório Pe. Rodolfo Komorek - Vila Passos.

No ano de 1998 este curso foi implantado também no Oratório "Madre Maria Mazzarello", Parque Rodovias. Total: 78 alunos.

2. Projeto "Brinquedoteca: um espaço para criar e crescer", realizado no ano de 1997, com inauguração da Brinquedoteca, no espaço físico do Serviço de Psicologia Aplicada.

Congresso Salesiano de Educação - Educar para quê? "No anhembí, professores salesianos debatem a educação atual".

A Inspetoria Salesiana de São Paulo e o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Centro Unisal) promoveram, entre os dias 21 e 23 de agosto de 1998, no Palácio das Convenções do Anhembí, em São Paulo, o Congresso Salesiano de Educação.

Educar para quê? Educação no século 21 foi o tema do evento, que objetivou debater os desafios que a sociedade apresenta ao educador no limiar do terceiro milênio.

O Ministro da Educação, Dr. Paulo Renato Souza, abriu o Congresso destacando, entre outras coisas, que "gostaria de reportar-me à insigne figura de Dom Bosco, que, no século passado, imbuído do humanismo cristão, soube antever as necessidades do século presente em matéria educacional, especialmente aquelas relacionadas com a formação profissional como meio para o pleno exercício da cidadania e dignificação do homem".

Contando com a presença de importantes personalidades da área, como Moacir Gadotti, Dalmo de Abreu Dallari e Hugo Assmann, entre outros, o Congresso Salesiano, que reuniu cerca de mil educadores, abordou o tema da educação sob diversos ângulos.

Para Dalmo Dallari, professor titular da Faculdade de Direito da USP, "estamos vivendo um momento de grande estímulo ao materialismo, onde o dinheiro é valor fundamental e o crescimento individual é uma meta. A educação deve superar isso, estimulando o pleno conhecimento, mas preparando o indivíduo para a coletividade, para a criação de uma sociedade justa."

Já Moacir Gadotti, professor da Faculdade de Educação da USP e diretor do Instituto Paulo Freire, abordou o tema da globalização. "Quis discutir as mudanças provocadas pela economia globalizada e suas consequências para a educação. Debater a necessidade de se ter um método de aprendizagem permanente, valorizando a comunicação e a pesquisa, uma vez que o conhecimento envelhece rapidamente."

Hugo Assmann desenvolveu o tema "Educar para a sociedade do conhecimento". Destacou que "educar é a mais avançada tarefa

social emancipatória”, e é preciso ter “prazer e ternura na educação”. Lembrou ainda que “O sistema inteiro se modifica ao aprender” e “A escola deve ser como uma organização aprendente”.

Alípio Casali tratou “Educação, moral e ética”. Insistia sobre aquilo que chamou de uma “educação para a cidadania”.

Álvaro Vantine falou dos “desafios da educação no final do século”.

Antônio Joaquim Severino abordou o tema dos “desafios da educação no século 21” que tem como objetivo inserir as novas gerações no universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, buscando garantir a prevalência dos vetores construtivos dessas forças mediadoras”.

Francisco Catão mostrou a relação entre “Educação e sentido da vida”. Defendeu a tese de que “é preciso encontrar um caminho que eduque para o que dá sentido à vida”. A LDB, disse, abrindo-se aos temas transversais e acolhendo o Ensino Religioso na forma prevista pelo artigo 33, segunda redação, lança um grande desafio a todos os educadores: tornar a escola sementeira de cidadãos que pensem sua vida em função dos valores que lhe conferem sentido e alcancem, assim, seu pleno desenvolvimento como pessoas.

Luzia Maria de Oliveira Sena focalizou o tema do ensino religioso no mundo hodierno.

A Irmã Olga de Sá perguntava-se qual seria o principal desafio da educação hoje, rumo ao terceiro milênio. Terminou dizendo: “Se as formas de convivência e de relacionamento estão se deteriorando, na família e na sociedade, a educação é a única saída para a pessoa humana. Temos de encontrar seus caminhos e suas veredas.”

O Padre Fernando Altemeyer Júnior comentou, no tema “Aprender de sonhador”, a exposição fotográfica Retratos da infância.

O Pe. Mário Bonatti alertou para a urgência de o Brasil “regionalizar” ou “localizar” a educação para ela ser eficiente. Lembrou o geógrafo Milton Santos, para o qual é no pequeno e no local que acontece o novo. É ali que o sujeito educando existe. É ali que está sua vida.

Sumários de Folhas Pedagógicas e Revista da Faculdade Salesiana (1959 - 1997)

Nº 1 - Lorena, 02 de julho de 1959

O EDUCADOR CATÓLICO E A EDUCAÇÃO POPULAR

1. Conceito de Educação p. 02
2. Universalidade da Educação p. 06
3. A Educação Popular p. 13
4. A Igreja e a Educação Popular p. 22
5. Fontes Bibliográficas p. 29

Nº 2 - Lorena, 08 de dezembro de 1959

John Dewey p. 01

Iracema N. Farina

Centenário de John Dewey em Lorena p. 10

Através dos livros p. 13

Nº 5 - Lorena, 02 de fevereiro de 1961

Os Neo-ginásios e sua adaptação a Escola p. 01

José Dulcídio de Oliveira

Programas de Administração Escolar:

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos p. 07

Faculdade Salesiana de Filos., Ciências e Letras de Lorena	p. 08
Planejamento e Liberdade	p. 13
Antonio da Silva Ferreira	
Primeiro Seminário de Administração Escolar:	
Conclusões	p. 15
Nº 6 - Lorena, 06 de março de 1961	
Escolas Agrícolas e Profissionais Salesianas	p. 01
José J. Balestieri	
Através dos Livros	p. 21
Nº 8 - Lorena, 16 de julho de 1964	
A Personalidade como objeto da Psicologia da Idade Evolutiva	p. 01
Vicente de Paula Moretti Guedes	
Os Exames	p. 07
Luis Alves de Lima	
Através dos Livros	p. 15
Nº 9 - Lorena, 21 de novembro de 1964	
A missão do Professor no Ensino	p. 01
Adhebar D. Pereira	
O Índice de Robustez Lorena	p. 08
Antonio da Silva Ferreira	
Através dos Livros	p. 10
Bibliografia Linguística Classificada	p. 12
Mário Bonatti	
Nº 10 - Lorena, 25 de maio de 1965	
Evolução do Ensino de Geografia	p. 01
Da Antigüidade a Comenio	p. 02
A interiorização da Natureza	p. 05
Locke	p. 05
Rousseau	p. 07
Pestalozzi	p. 11
Sob o signo de Herbart	p. 15
Os irmãos das Escolas Cristãs	p. 19
Um Reformador - Ritter	p. 20
A Reforma do Ensino da Geografia	p. 23
Na América do Norte	p. 23
Na França	p. 24
A Escola Nova	p. 26
O Método Decroly e a Geografia	p. 32
Princípios atuais de Metodologia	p. 35
Insistir sobre as conexões geográficas	p. 35
Localizar os fatos	p. 36
Ter o senso da evolução	p. 39
O senso do real	p. 40
Meios auxiliares	p. 41
Conclusões	p. 45
Fontes Bibliográficas	p. 46
Nº 11 - Lorena, 05 de agosto de 1965	
Linguística e Ensino da Língua	p. 01
Mário Bonatti	
As transferências na Lei de Diretrizes e Bases	p. 11
José Song Sui Wan	
Através dos Livros	p. 18
Nº 12 - Lorena, 12 de outubro de 1965	
D. Bosco educador atual	p. 01
L. Zver	
Através dos Livros	p. 10
Currículos seriados da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras	p. 11

Faculdade Salesiana de Filos., Ciências e Letras de Lorena	p. 08
Planejamento e Liberdade	p. 13
Antonio da Silva Ferreira	
Primeiro Seminário de Administração Escolar:	
Conclusões	p. 15
Nº 6 - Lorena, 06 de março de 1961	
Escolas Agrícolas e Profissionais Salesianas	p. 01
José J. Balestieri	
Através dos Livros	p. 21
Nº 8 - Lorena, 16 de julho de 1964	
A Personalidade como objeto da Psicologia da Idade Evolutiva	p. 01
Vicente de Paula Moretti Guedes	
Os Exames	p. 07
Luis Alves de Lima	
Através dos Livros	p. 15
Nº 9 - Lorena, 21 de novembro de 1964	
A missão do Professor no Ensino	p. 01
Adhebar D. Pereira	
O Índice de Robustez Lorena	p. 08
Antonio da Silva Ferreira	
Através dos Livros	p. 10
Bibliografia Linguística Classificada	p. 12
Mário Bonatti	
Nº 10 - Lorena, 25 de maio de 1965	
Evolução do Ensino de Geografia	p. 01
Da Antigüidade a Comenio	p. 02
A interiorização da Natureza	p. 05

Nº 13 - Lorena, 25 de março de 1965

Formação da Personalidade	p. 01
Carlos Leôncio da Silva	
Aspectos Psico-Sociais da Adolescência	p. 08
José Gonçalves da Silva	
Missão da Universidade	p. 27
Papa Paulo VI	
Especialidade em Psicologia	p. 30

Nº 15 - Lorena, 24 de junho de 1967

A Educação das Massas	p. 01
Antonio da Silva Ferreira	
Contribuição da Psicologia para uma renovação pedagógica	p. 13
Vicente de Paula Moretti Guedes	

Nº 16 - Lorena, 1968

A Escola Superior Isolada	p. 01
Antonio da Silva Ferreira	
Pe. Carlos Teschauer	p. 11
E. Magalhães	
A humanização da História	p. 16
José Luis Pasin	
Através dos Livros (S. Paulo, Metrópole, 65:	
A terra da promessa: Psicologia Educacional)	p. 22

Nº 17 - Lorena, 1969

O Universitário do Vale do Paraíba perante	
o Fato Conciliar (Pesquisa)	p. 01
Leandro Rossa	
Escola, Promoção Humana	p. 18
Antonio da Silva Ferreira	
A Motivação e Ensino da História	p. 21

J. Dulcídio Oliveira	
O Educador P. Carlos Leôncio	p. 25
Oscar Mendes	
Através dos Livros	p. 27

Nº 18 - Lorena, 1970

Moral e Civismo: fundamentos tomistas do amor pátrio	p. 01
José Gonçalves da Silva	
A filosofia como fator de formação da juventude	p. 23
Antonio da Silva Ferreira	
O problema da terminologia linguística no Brasil	p. 28
G. Cintra	
Currículo, Filosofia, Educação e Cultura	p. 38
Manoel Isau	
Prêmio Esso de Literatura a acadêmico	
da Faculdade Salesiana	p. 43
Clóvis N. Pereira (discurso)	
Crônica da Faculdade	p. 45
Através dos livros	p. 48

Nº 19 - Lorena, 1971

P. Carlos Leôncio da Silva	p. 01
G. Lorenzini	
Desvinculamentos sociais da educação	p. 10
Régis de Moraes	
Educação rural	p. 19
José Gonçalves da Silva	
Teses de glotodidática	p. 31
R. Titone	
O Professor de Geografia	p. 45
Antonio da Silva Ferreira	
Alberto de Agostini	p. 50
Antonio da Silva Ferreira	
Férias	p. 56

Crônica da faculdade..... p. 58

Nº 20 - Lorena, 1972

CELEBRANDO O XX ANIVERSÁRIO DA FACULDADE

Discurso de paraninfo p. 03

Leandro Rossa

Aula Inaugural p. 08

Dom João Resende Costa

ESTUDOS

O ensino da geografia p. 15

Antonio da Silva Ferreira

A Igreja e suas funcionalidades:

uma tentativa de análise sociológica p. 45

José Gonçalves da Silva

O currículo na concepção da reforma de ensino p. 69

Manoel Isaiá

Contribuição ao estudo do excepcional

no Vale do Paraíba p. 87

Vicente de Paula Moretti Guedes

O conceito de associação harmônica em biogeografia p. 102

J. Camargo Luís

Crônica da Faculdade p. 111

In Memoriam: Padre Júlio Deretz p. 117

REVISTA DA FACULDADE SALESIANA

Nº 21 - Lorena, 1973

ESTUDOS

Aculturação Linguística numa Comunidade

Rural Italiana de Santa Catarina p. 05

Mário Bonatti

A Crise do Moderno Romance Português p. 40

Leodegário A. de Azevedo Filho

Valores da Independência no Brasil

à Luz do Humanismo Pluridimensional p. 51

Lauro Palu

Aspectos Socioculturais do Comportamento Religioso p. 77

José Gonçalves da Silva

A Farsa dos Físicos de Gil Vicente

(aspectos estruturais e técnicos) p. 95

Daisy de A. Sardinha

Os Fundamentos Históricos da Industrialização

do Vale do Paraíba p. 101

José Luis Pasin

NOTAS

Astronomia, Uma Janela para o Infinito p. 111

Hugo Greco

Dos Professores de Moral e Cívica p. 117

Jair Alves Barbosa

CRÔNICA

Crônica da Faculdade Salesiana p. 139

LIVROS

D. Ribeiro; R. Langacker; M. De La Puente p. 145

Nº 22 - Lorena, 1974

ESTUDOS

O direito de participar no desenvolvimento p. 03

Franco Montoro

Analogias entre as estruturas mentais

e as estruturas matemáticas p. 22

A. Marmo de Oliveira

Pioneirismo de Dom Bosco no campo da educação p. 33

João Modesti

Aculturação linguística numa comunidade rural italiana de Santa Catarina (cont.)	p. 46
Mário Bonatti	
O ciclo do café no Vale do Paraíba e o processo da Independência	p. 75
Francisco Sodero Toledo	
Estudo sobre o projeto experimental de reforma agrária no núcleo de Capivari	p. 98
Jamil Rodrigues Zampaulo	
O comportamento violento e a psicologia	p. 111
Alberto Abib Andery	
Uma experiência de pastoral universitária	p. 115
Delírio Poltronieri	
Psicologia social: facilitação social	p. 120
Antonio de Andrade	
A psicologia social de George H. Mead	p. 124
José Gonçalves da Silva	
NOTAS	
A Sala Euclides da Cunha da Faculdade Salesiana de Lorena	p. 132
José Luiz Pasin	
O Padre Lauro Palu, homenageado	p. 138
O Instituto de Estudos Valeparaibanos de Guaratinguetá	p. 139
CRÔNICA	
Crônica da Faculdade Salesiana	p. 140
LIVROS	
Silva-Rocha, M. Brejon; Saviani; Faria	p. 145
ESTUDOS	
Israel, ponto de encontro e divergência	p. 03
Antonio Quirino de Oliveira	

Nº 24 - Lorena, 1975

Psychological Methodology: Should it Differ from that of Natural Science?	p. 12
Lawrence La Fave	
Um desafio ao século XXI: liberdade e condicionamento histórico-social	p. 29
Antonio da Silva Ferreira	
Guaratinguetá, do café ao leite	p. 41
Thereza Regina de Camargo Maia	
O Rio Tabuaçu (Lorena, SP)	p. 65
Oswaldo Freitas	
Dialética de libertação em Herbert Marcuse	p. 81
Fernando José de Almeida	

NOTAS

De Lorena à imortalidade: 50 cartas lorenenses de Euclides da Cunha	p. 94
Henrique L. Alves	
Um documento inédito de Arnolfo de Azevedo: Algumas notas históricas da Comarca e das divisas do município de Lorena (1894)	p. 133
José Luiz Pasin	

CRÔNICA

Crônica da Faculdade	p. 136
----------------------------	--------

LIVROS

Aculturação Linguística	p. 139
Mário Bonatti	

Nº 25 - Lorena, 1976

REDAÇÃO

P. José Antonio Romano, SDB	p. 03
-----------------------------------	-------

ESTUDOS

Discurso de Abertura do XII Congresso	
---------------------------------------	--

Interamericano de Educação Católica	p. 05	Dom João Resende Costa, SDB	
P. José Vieira de Vasconcelos		“A vós, ó Deus, o nosso louvor!”	p. 12
A Arquitetura Rural no Ciclo do Café - Guaratinguetá	p. 14	P. Vicente de Paulo Moretti Guedes, SDB	
Catarina Aparecida Vieira Vilela		Perspectivas da Educação à Luz do Concílio	p. 16
Desbravamento e Povoamento no Vale do Paraíba		P. José Vieira de Vasconcelos, SDB	
Paulista no Final do Século XVIII	p. 49	Saudação ao Exmo. Sr. Dr. D. Paulo Evaristo Arns	p. 29
Francisco Sodero Toledo		Felipe Rinaldo Queiroz de Aquino	
Uma Bibliografia Valeparaibana	p. 68	Evocação Póstuma da Ir. Maria José Duarte	p. 32
José Luiz Pasin		P. José Pereira Neto, SDB	
Duas Variantes Linguísticas do Português:		Evocação da figura do P. Carlos Leôncio da Silva	p. 35
Brasil e Portugal	p. 106	Ir. Olga de Sá, FMA	
Mário Bonatti		Homilia	p. 39
Perspectivas Rogerianas em Psicologia Social	p. 117	P. Júlio Comba, SDB	
José Gonçalves da Silva		Homenagem ao P. José F. Stringari	p. 43
A Avaliação em nossa Escola: um Processo Complexo	p. 149	P. Antonio Lages, SDB	
Jair Alves Barbosa		ESTUDOS	
Dom Bosco ou a Promoção da Paternidade	p. 163	A função da Filosofia no diálogo cristão	
Joseph Aubry		com o secularismo na América Latina	p. 47
CRÔNICA		P. Antonio da Silva Ferreira, SDB	
Cursos Mantidos - 1975	p. 175	Análise contrastiva	p. 60
Calendários das Atividades - 1975	p. 176	Mariangela Campion Branco	
LIVROS		Nº 28 - Lorena, 1978	
Estudos Linguísticos em Homenagem a J. Mattoso		REDAÇÃO	
Câmara Jr., por Roman Jakobson et alii - Revista de		In Memoriam do Padre José Pereira Neto	p. 03
Cultura Vozes ano 67, v. LXVIII, jun.-jul. de 1973, nº 5	p. 181	Homilia	p. 24
Maria Aparecida Caltabiano Magalhães		ESTUDOS	
Nº 26/27 - Lorena, 1977		Aquisição da leitura e retardamento mental	p. 27
REDAÇÃO		Alda Patrícia Fernandes Nunes Rangel	
Comemorações Jubilares	p. 03	O Experimentar de si mesmo como meio de libertação	p. 47
DISCURSOS		Franz Victor Rudio	
Aula inaugural dada no dia 18 de março de 1977	p. 05	A Assistência Salesiana, presença educativa	p. 57

Juvenal Dho	
O enfoque sistêmico da Pedagogia de Dom Bosco	p. 79
Ismar de Oliveira Soares	
O conjunto $K(\sqrt{2})$	p. 95
Dirceu R. dos Santos e Marly de Nardi P. Nunes	
COMUNICAÇÕES	
A Escola Católica ante as exigências do desenvolvimento	p. 107
P. José Vieira de Vasconcelos, SDB	
Mato Grosso de Goiás	p. 116
Oswaldo Freitas	
Reflexões sobre uma pesquisa	p. 126
Franz Victor Rudio e equipe do Dep. Pesquisas	
Resenhas Bibliográficas	p. 146

Nº 29 - Lorena, 1979

ESTUDOS	
Algumas características da escola profissional entre alunos da 8ª série das escolas de Lorena	p. 03
Franz Victor Rudio e colaboradores	
O afeto, princípio metodológico da educação salesiana à luz da psicologia contemporânea	p. 30
Albino Ronco	
Erros Analysis	p. 42
Maria Aparecida Vieira Chaplin	
A cientificidade da teoria Behaviorista Skinneriana	p. 50
Antonia Cristina Peluso de Azevedo Moussab	
Aspectos antropológicos da família indígena Baniwa: Rio Negro-AM	p. 56
Mário Bonatti e Teotônio Ferreira da Cunha	
Africanidade	p. 67
Leonor A. Silva Vargas Gay	
COMUNICAÇÕES	

Saudação a Dª Nair Fortes Abu-Merhy	p. 73
O Sistema Educativo de Dom Bosco e algumas contribuições da Psicologia Contemporânea	p. 77
Antonio da Silva Ferreira	
A visão cristã da vida humana	p. 85
Felipe Rinaldo Queiroz de Aquino	
Maranhão: Norte ou Nordeste?	p. 95
Oswaldo Freitas	
Mudança Social	p. 104
Olavo Rubens Leonel Ferreira	
O Departamento de Pesquisas da Faculdade Salesiana (Notícia)	p. 113
Maria Inês Nunes Romeiro	
Resenhas Bibliográficas	p. 115

Nº 30 - Lorena, 1992

Introdução histórica	p. 03
Getulino do Espírito Santo Maciel	
PESQUISAS	
Presença de ex-alunos da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena nas Escolas Públicas no Vale do Paraíba.	p. 15
Juraci Conceição de Faria Oliveira	
Sexualidade nas Adolescência e Juventude.	p. 18
André Luiz de Moraes Ramos	
O Ensino Supletivo da 5ª a 8ª série e do 2º grau.	p. 28
Nilza Chagas	
ARTIGOS/ENSAIOS	
Como ajudar o outro a resolver problemas existenciais?	p. 34
Franz Victor Rudio	
Projeto: Alternativas de atuação psicológica em Instituições Comunitárias.	p. 48
Ana Carlota Pinto Teixeira	

Programa de atuação psicológica em Instituições de amparo à criança e ao adolescente	p. 53	O papel do psicólogo no atendimento ao excepcional	p. 74 *
Márcia Casella Severo		Alda Patrícia Fernandes Nunes Rangel	
Projeto de Atendimento Psicodramático à Gestante	p. 57	Algumas considerações sobre convergência de séries de Fourier	p. 76
Paulo César Galvão Freire		Flávio José da Silva	
Universidade Católica e Transformação da Sociedade: um estudo a partir de Buga	p. 64	RESENHA	
Elydio dos Santos Neto		Sônia Maria F. Koehler	p. 79
Nº 31 - Lorena, 1993		Paulo Freire - Professora Sim, Tia Não	
Apresentação	p. 03	CRÔNICA DAS FACULDADES - 1993	
Faculdades Salesianas: passado e futuro	p. 04	Subsídios para uma História das Faculdades Salesianas - Lorena-SP	p. 81
In Memoriam Franz Victor Rudio	p. 05	Getulino do Espírito Santo Maciel	p. 82
ARTIGOS		2ª Semana Integrada	
Universidade e justiça social no Brasil	p. 09	COMUNICAÇÕES E PESQUISAS	
Plínio de Arruda Sampaio		As atividades do Núcleo Salesiano de Pesquisa	p. 84
A Filosofia e o desafio da justiça social	p. 17	André Luiz Moraes Ramos	p. 95
Antonio Olival Júnior		Corpo Docente de 1993	p. 96
A Universidade diante da miséria	p. 22	Formandos de 1993	
Maurício Delamaro		Nº 31 - Lorena, 1993 - Edição Especial de História	
O Relacionamento Familiar na Cultura Rundi Tradicional	p. 27	Apresentação	p. 01
Lino Rampazzo		ENSAIOS E ARTIGOS	p. 04
O psicólogo escolar: atuação clínica ou educacional?	p. 41	Os letrados e o ideal republicano de progresso	p. 05
Antonia Cristina Peluso de Azevedo		Fábio José Garcia dos Reis	
Abortamento provocado - aspectos psicológicos	p. 45	Os escudeiros no "mapa" sócio-político de Portugal no século XIV	p. 21
Wilma Lúcia Castro Diniz Cardoso		Katy Eliana Ferreira Motinha	
O perfil do aluno do Cefam e suas expectativas	p. 51	Trabalho e Controle Social em Lorena (1888-1900)	p. 42
Nilza Chagas		Hamilton Rosa Ferreira	
O diálogo de ajuda em sala de aula	p. 57	COMUNICAÇÕES DE PESQUISAS E ESTUDOS	p. 62
Franz Victor Rudio		Cleusa Martins de Carvalho	
Graciliano Ramos	p. 69	Prevenção é ainda um desafio	p. 72
Anelise de Barros Leite Nogueira			

O Ensino por meio de solução de problemas	p. 63
Francisco Sodero Toledo	
O Ensino de História Antiga no primeiro grau	p. 78
Olavo Leonel Ferreira	
A navegação no Rio Paraíba do Sul	p. 87
José Luiz Pasin	
ANÁLISE DE FONTES	
A União, um jornal dos "Filhos do Trabalho": subsídio para um Estudo do Movimento Operário	p. 107
Elisa Regina G. Torquato Salles	
RESENHA BIBLIOGRÁFICA	
Imaginação, simbólico e poder na formação da República	p. 116
Maurício Martins Alves	
Departamento de História	p. 123
Nº 32 - Lorena, 1994	
Apresentação	p. 03
Marcos Cotrim de Barcellos	
O padrão e o dever	p. 05
Algumas reflexões sobre teologia moral, tecnociência e vida	
Roberto S. Bartholo Jr.	
Tudo é educação?	p. 28
Marcos Cotrim de Barcellos	
Conhecimento científico e pseudo-exorcismo: sobre a crise da ciência moderna	p. 50
Maurício C. Delamaro	
A fruição e a realidade	p. 60
Paulo César da Silva	
Vygotsky e o papel do brinquedo no desenvolvimento	p. 68
Izabel Maria Nascimento da Silva Maximo	
Maria Cristina Pinto Ribeiro	
Marizelli Venturelli	
Avaliação de docência: Projeto de pesquisa	p. 79
Nº 33 - Lorena, 1995	
André Luiz Moraes Ramos	
Anais da II Mostra dos Projetos de Estágios e Trabalhos Práticos	p. 90
Dep. de Psicologia/Serviço de Psic. Aplicada	
Apresentação	
P. Antonio Olival Júnior	
ESTUDOS	
Realidade e perspectiva	p. 05
Gilvan Fogel	
A possibilidade do conhecimento: uma proposta de diálogo com os medievais	p. 18
Carlos Bento Matheus	
ARTIGOS	
A ética em Antígona	p. 42
Paulo César da Silva	
As condições de possibilidade do mundo dos valores nas sociedades cristã e moderna	p. 55
José Marcos Miné Vanzella	
REFLEXÕES	
A avaliação psicológica e o profissional	p. 67
Maria Cristina Chacon	
PESQUISAS	
Fracasso escolar: A visão dos professores do 2º grau em busca de uma proposta de revisão do cotidiano	p. 70
Denise Alcântara Ferraz, Maria Cristina Chacon e Marialete Mendes	
Antonia Cristina Peluso de Azevedo (orientadora)	
Esperteza, um "valor" para o brasileiro	p. 104
André Luiz Ramos	

Apresentação p. 03

P. Antonio Olival Júnior

ARTIGOS

A modernidade como mito p. 05

Marcos Cotrim de Barcellos

É possível um diálogo com Santo Tomás a propósito da possibilidade do conhecimento p. 40

Carlos Bento Matheus

Pesquisa, pós-graduação e Universidade p. 60

PESQUISAS

Uma análise teórico-prática dos mitos e fantasias utilizados pelos professores de 3º grau para o fracasso escolar p. 69

Denise Nicodema, Edmeia Assine Bicudo de Souza e Maria Cristina Bicudo de Souza

Antonia Cristina Peluso de Azevedo (orientadora)

A república do estudante e o fracasso escolar p. 85

Patrícia Regina Areco Coelho

André Luiz Moraes Ramos (orientador)

ESTUDO DE CASO

Escola pública padrão p. 97

Marco Antônio Duarte

COMUNICAÇÃO

Alfabetização de jovens e adultos p. 115

Sônia Maria Ferreira Koehler

Apresentação p. 03

P. Antonio Olival Júnior

ARTIGOS

Uma reflexão sobre o tempo: sentido do tempo milenar p. 05

P. Antonio Olival Júnior

A Igreja no Brasil: objetivos e realizações com enfoque especial na Educação p. 18

Aloísio Cardeal Lorscheider

O pontificado de João Paulo II e o Brasil p. 28

P. Antonio da Silva Ferreira

Universidade rumo ao terceiro milênio p. 42

Luiz Roberto Carrocci

Os discursos sobre a crise e a Educação p. 46

Aloísio Ruschewsky

PESQUISA

Escala Janis-Field revisada por Eagly:

discriminação dos itens, precisão e validade p. 67

André Luiz Moraes Ramos

TRADUÇÃO

A vocação de Lonergan como pensador cristão p. 79

Frederick E. Crowe, tradução de P. Júlio Comba

RESENHAS

Antropologia, religiões e valores cristãos p. 98

Lino Rampazzo

Filosofia, para quê? p. 99

João Bosco da Encarnação

COMUNICAÇÕES

Atividades culturais desenvolvidas no ano de 1996 p. 101

Lino Rampazzo

Projeto Brinquedoteca: um espaço para criar e crescer p. 103
Anelise de B. L. Nogueira, Antonia Cristina P.
de Azevedo, Isabel Maia N. S. Máximo
Projeto de Alfabetização de jovens e adultos p. 105
Anelise de Barros Leite Nogueira

COEDIÇÕES RECENTES DO CENTRO UNISAL

Com Editora Vozes

- Jorge Jaime. **História da Filosofia no Brasil**. Petrópolis : Vozes, 1997. 4v. V.I.
- Nivaldo Luiz Pessinatti. **Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil**. Petrópolis : Vozes, 1998.

Com Editora Santuário

- Paulo Cesar da Silva. **A pessoa em Karol Woytila**. Aparecida : Santuário, 1997.

Com Editora Salesiana Dom Bosco

- Nivaldo Luiz Pessinatti. **Livros em revistas**. São Paulo : E.S.D.B., 1996.
- Belmira O. Bueno. **Epistemologia da Pedagogia** : a obra pedagógica do P. Carlos Leôncio da Silva. São Paulo : E.S.D.B., 1992.

Com Editora Stiliano

- Anelise de Barros Leite Nogueira. **Criatividade e Percepção em Estudantes de Psicologia**. Lorena : Stiliano, 1998.
- Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo. **Imagem Corporal** : uma leitura psicopedagógica e clínica. Lorena : Stiliano, 1998.
- Lino Rampazzo. **Metodologia Científica**. Lorena : Stiliano, 1998.

Pedidos

Centro Unisal

Tel: (012) 553-2033

Fax: (012) 553-2199

Impresso na
press graphic

editora e gráfica ltada.

Rua Barra do Tibagi, 444

Bom Retiro - CEP 01128-000

Tels.: (011) 221-8317 - (011) 221-0140

Fax: (011) 223-9767



UNISAL - CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

UNIDADE DE ENSINO DE AMERICANA (UEA)

Administração - Análise de Sistemas - Ciências Contábeis - Comunicação Social - Publicidade e Propaganda - Engenharia Elétrica - Telecomunicações
Pedagogia - Serviço Social - Turismo

Rua Dom Bosco, 100 - Tel.: (019) 460 3367
13.466-440 - Americana - São Paulo
Home Page: <http://www.unisal.org.br>
E-mail: unisal@planet.com.br

UNIDADE DE ENSINO DE LORENA

Clínica Matemática - Direito - Filosofia - Geografia - História
Pedagogia - Psicologia

Rua Dom Bosco, 264 - Tel.: (013) 453 3031
12.006-970 - Lorena - São Paulo
Home Page: <http://www.unisal.com.br/unisal/>
E-mail: comunidade@unisal.com.br

UNIDADE DE ENSINO DE CAMPINAS

Tecnologia em Eletrônica Industrial - Tecnologia em Instrumentação e Controle

Rua Almeida Garret, 267 - Tel.: (019) 241 2188
13.087-290 - Campinas - São Paulo
Home Page: <http://www.unisal.org.br>
E-mail: unisal@unisal.com.br

UNIDADE DE ENSINO DE SÃO PAULO (TERRITÓRIA)

Largo Compadre Jesus, 154 - Campos Elísios
01215-020 - São Paulo - São Paulo - Tel.: (011) 221 3622
Home Page: <http://www.unisal.org.br>
E-mail: faculdade@unisal.org.br